

RELIGION OG LIVSSYN

TIDSSKRIFT FOR RELIGIONSLÆRERFORENINGEN I NORGE

YNGDOM OG
LIVSTOLKNING



Religion og livssyn
Organ for Religionslærerforeningen i Norge
www.religion.no
Årgang 22 - Nr. 2 - 2010

Redaksjonskomiteen:
Ole Andreas Kvamme (ansv.)
Kjersti Løken
Kjell Arne Kallevik

Illustrasjon:
Fiksferdigfoto

Formgiving:
Fiksferdigfoto

Layout:
Fiksferdigfoto

Trykk:
Møklegaard Print Shop, Fredrikstad

Opplag dette nummer: 800

Redaksjonens adresse:
Religionslærerforeningen
v/ Gunnar Holth
Levrebakken 27
1352 Kolsås

e-post:
religionoglivssyn@gmail.com

ISSN 0802-8214

Medlemskap kan tegnes ved å betale kontingent:
kr 250,- for enkeltmedlemmer
kr 250,- for skoler og andre institusjoner
Postgiro: 7877 08 63243

Innhold

Leder: Livstolkning og religionsfagenes enhet	s 4
Foreningsnytt	
Bjørn Bugge: Et hus ved Huk - Fagkveld på Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL- senteret) 28. januar 2010	s 6
Cora Alexa Døving: Multikulturalisme - en etisk politisk modell for det pluralistiske samfunn?	s 7
Erik Thorstensen: Om kompetansemålet " ... reflektere over det pluralistiske samfunnet som en etisk og filosofisk utfordring"	s 14
Outi Raunio-Hannula og Risto Aikonen: Religionsfaget i Finland	s 19
Tema: Ungdom og livstolkning	
Jon Hellesnes: Livstolkning – kva er det?	s 21
Elisabet Haakedal: Livstolkning i KRL/RLE: Om (læreplan)aktører og livstolkningsbegrepets plass og funksjon i fire planer	s 27
Lena Sæter: Jeg, meg og meg selv	s 34
Tormod Øia: Norsk ungdom – omfang av religiøse holdninger og praksis	s 38
Ida Marie Høeg: Ungdom og religion	s 44
Kjell Arne Kallevik: Ungdomsritual i Noreg	s 50
Beate Marswall: Muslimske elevers møte med religion i den norske skolen	s 55
Ram Gupta: Slik blir hinduismen fornorsket	s 61
Midtsidene	
Lina Snoek: Oppgaver om Paulusbrevene i Det nye testamente	
Hva står dere for?	
Åse Kleveland: Human-Etisk Forbund	s 65
Bokmeldinger	
Kjersti Løken: Solid, tilgjengelig og nyansert innføring i feminisme	s 67
Kjersti Løken: Et religionsseksuelt Wunderkammer	s 68
Kjell Arne Kallevik: Med tro på fotografiets formidlingskraft	s 69

Livstolkning og religionsfagenes enhet

Finnes det et tema eller et perspektiv som beskriver kjernen i religionsfagene i skolen? Spørsmålet aktualiserer hva som mon måtte utgjøre disse fagenes enhet. Dersom religionsfagene kun omhandler religion, ville svaret (muligens) vært enkelt. Men både RLE-faget i grunnskolen og religion og etikk-faget i den videregående skole er fag som i dag favner over både religion, livssyn, filosofi og etikk.

Spørsmålet kan knyttes til faglegitimering. I så fall spør vi om fagenes betydning som allmenndannende fag, både for enkeltmennesket og samfunnet. Da vil svaret kunne være at disse fagene bidrar til elevenes holdningsdannelse og gir dem hjelp til å mestre det voksende religions- og livssynsmangfoldet som de møter både i lokalmiljøet, nasjonalt og globalt. Et sånt svar er utvilsomt i kontakt med vesentlige sider ved begge skolefagene, og det er en begrunnelse som møter stor forståelse fra politiske myndigheter. Men diskusjonen trenger ikke å stanse her.

Dette nummeret av religion og livssyn har tittelen "Ungdom og livstolkning". Begrepet livstolkning kan være en annen aktuell kandidat til svaret på hva vi som underviser i RLE og religion og etikk egentlig holder på med. Nummerets tittel er identisk med tittelen på Paul Otto Brunstads doktoravhandling fra 1997 (utgitt av Tapir forlag året etter). I den skriver Brunstad blant annet: "Livstolkning kan forstås på et individuelt og et kulturelt nivå både som det enkelte menneskets bestrebelser på å komme til rette med livet og som mer omfattende religiøse eller ideologiske systemers arbeid med det samme på et mer allment område. Siden individ og samfunn er vevd inn i hverandre på en grunnleggende måte, må disse to fortolkningsnivåene sees i en sammenheng" (side 9). Slik begrepet beskrives av Brunstad, favner det om både religion, livssyn, filosofi og etikk. Presiseringen i den siste setningen åpner også opp for konfliktperspektiver som bør ha en plass i skolefagene.

Definisjonen over er naturligvis ikke udiskutabel. Selv spisser Brunstad den ytterligere til. I dette nummeret kommer filosofen Jon Hellesnes til orde med en forståelse av livstolkning som i stor grad avgrenser begrepet mot etablerte helhetsforståelser i religioner og livssyn. Elisabeth Haakedal sporer begrepet opp i KRL-/RLE-fagets planer og kommer også med et selvstendig bud på hva det bør bety i dag. Samlet viser disse artiklene at livstolkning er et produktivt begrep å trekke inn i en levende fagdebatt om hva slags fag RLE og religion og etikk er og bør være.

Men temaet som er satt for dette nummeret, er altså *ungdom* og livstolkning. 18-åringen Lena Sæter skriver essayistisk om temaet med utgangspunkt i hva det vil si å være et selvstendig individ. Vi presenterer undersøkelser av hva norsk ungdom flest tror, tenker og håper, og fokuserer på situasjonen til minoritetsungdom spesielt. NOVAS

Tormod Øia og KIFOs Inger Marie Høeg legger fram og tolker store kvantitative ungdomsundersøkelser. Bente Marwalls og Ram Guptas kvalitative undersøkelser gir et inntrykk av norsk ungdom med bakgrunn i islam og hinduisme. Kjell Arne Kallevik tegner et oppdatert bilde av den form for undervisning av ungdom som finner sted innenfor religioner og livssyn i dag, et ikke ubetydelig bakteppe for undervisningen i skolens klasserom.

I Foreningsnytt denne gangen rapporterer Bjørn Bugge fra et møte på HL-senteret i Oslo i januar, knyttet til en av de mest ambisiøse formuleringene i læreplanen i religion og etikk – elevene skal ”reflektere over det pluralistiske samfunnet som etisk og filosofisk utfordring.” Cora Alexa Døving og Erik Thorstensen fra HL-senteret var foredragsholdere, og vi trykker artikler av dem her. Vi har også med en oppdatering av debatten om religionsfaget i Finland. Den er skrevet av EFTRE-representantene til Religionslærerforeningen i Finland (SUOL) og Foreningen for ortodokse lærere i Finland (SOOLi). Innleggene er tidligere publisert elektronisk på *EFTRE Spring Letter*. EFTRE er en europeisk sammenslutning som også Religionslærerforeningen i Norge er medlem av.

Dette er det første nummeret av *Religion og livssyn* i ny layout. Både nå og framover vil vi trykke tekster av litt ulike lengde og form. Midtsider med undervisningsopplegg ble introdusert for et par numre siden og blir videreført av Lina Snoek fra Frogn videregående skole i dette nummeret. I det forrige nummeret og i dette nummeret trykker vi som nevnt en elevtekst, noe vi har ambisjoner om å fortsette med. I den nye spalten ”Hva står vi for?” presenterer styreleder Åse Kleveland Human-Etisk Forbund. Dette blir en serie korte presentasjoner på én side, rettet mot elever. De skal derfor kunne brukes som konkret kildemateriell i undervisningen. I tillegg fortsetter vi med bokanmeldelser og bokomtaler.

I den fasen den nye redaksjonen for *Religion og livssyn* er i nå, er vi meget takknemlige for tilbakemeldinger, og vi er mottakelige for innspill til stoff eller ideer. Bruk adressen religionoglivssyn@gmail.com. Vi ønsker gode kollegaer og alle abonnenter en riktig lang og velfortjent sommerferie!

oak

Et hus ved Huk

- Fagkveld på Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL- senteret) 28. januar 2010

Bjørn Bugge

HL-senteret inviterte i 2009 Religionslærerforeningen til et samarbeid om en fagkveld i senterets nydelige lokaler på Bygdøy i Oslo. Invitasjonen resulterte i en tankevekkende fagkveld torsdag 28. januar 2010. Ønsket fra Religionslærerforeningen var å få reist ideer og diskutere hvordan en lærer i religion og etikk i sin undervisning kan gripe an læreplanens målformulering *elevene skal reflektere over det pluralistiske samfunnet som en etisk og filosofisk utfordring*. Undervisningsmedarbeider Erik Thorstensen og forsker Cora Alexa Døving fra HL-senteret stod for de faglige innleggene, mens Religionslærerforeningen brukte sitt nettverk til å informere interesserte lærere om fagkvelden og sørget for bevertningen under arrangementet. Det var en interessert gruppe på 11 lærere som deltok.

Kveldens første innlegg var av Cora Alexa Døving. Hun presenterte begrepet multikulturalisme, både hva det er og hvordan det har blitt forsvart og kritisert. Døving reiste flere viktige spørsmål, blant annet disse to: Hvor liberalt er et samfunn dersom det krever lik grad av liberalitet av alle miljøer? Og i hvilken grad kan en liberal stat leve med ikke-liberale minoritetsmiljøer? (Se hennes artikkel om multikulturalisme i dette nummeret).

I Erik Thorstensens innledning grep han tak i noen overordnede problemstillinger knyttet til det å leve sammen i et multikulturelt og flerreligiøst samfunn (utdypet i artikkelen som trykkes i dette nummeret av *Religion og livssyn*). Thorstensen viste også til Alexis de Tocquevilles refleksjoner i sitt tobindsverk *Om demokratiet i Amerika* (1835). Her spør den franske tenkeren blant annet om det er mulig å forene det demokratiske samfunnets ønske om å arbeide for størst mulig likhet med individets frihet og verdighet.

Thorstensen spurte om minaretavstemningen i Sveits kunne være et symptom på et veiskille i hvordan majoritetsbefolkningen i et land i Europa kan sette grenser for en del av minoritetsbefolkningen i det samme landet. Innlegget var plassert innenfor en ramme av spørsmål Thorstensen hadde laget, som utfordrer toleransen i et pluralistisk samfunn (se tidligere nevnte artikkel i dette nummeret).

For dem som var til stede ble det en tankevekkende kveld som kunne inspirere til å lage gode drøftingsoppgaver for elevene.

Bjørn Øyvinn Bugge (f. 1965), cand. mag., adjunkt ved Brusetskollen skole og ressurscenter. Adresse: bbugge@hotmail.com

Multikulturalisme har i de senere årene vært et viktig og mye diskutert begrep i mange land. Artikkelforfatteren gir her den historiske bakgrunnen for multikulturalismen og oppsummerer de viktige synspunktene i debatten. Artikkelen er basert på et foredrag for Religionslærerforeningen på HL-senteret i januar 2010 og på utdrag fra kapitlet "hva er multikulturalisme" i boka *Integrering. Teori og empiri* som kom på Pax Forlag i 2009.

Multikulturalisme

- en etisk politisk modell for det pluralistiske samfunn?

Cora Alexa Døving

Spørsmålet om hvordan en skal forholde seg til det pluralistiske samfunn, ble først og fremst et politisk tema i løpet av 1970-årene. Sammen med en rekke andre europeiske stater introduserte Norge konseptet integrasjon, som var tilpasset en ny tid med krav om større avklaringer av forholdet mellom majoritet og minoriteter.

I begynnelsen av 1980-årene var de ulike politiske partienes programmer svært like med hensyn til innvandrere (Brochmann 2003). Integreringstiltak som språkopplæring, boforhold, arbeidsmarked og spesielle tiltak for kvinner stod i fokus. Språklig dominerte ord som *toleranse, informasjon og respekt* (Brochmann 2003:189).

Det oppstod et skille mellom Fremskrittspartiet og de andre partiene mot slutten av 1980-årene. Spesielt i 1987 var innvandringspolitikken til Frp den store referansen i innvandringsdebatter. Brochmann definerer slutten av 1980-årene som perioden da innvandring ble et «skarpere politisert felt» (Brochmann 2003:194).

Et uttrykk for endringen er at innvandringspolitikken i stadig sterkere grad har utviklet seg fra å ha et gruppeperspektiv til i stadig større grad å sette individet i sentrum. 1970- og 1980-årenes ideer om at etniske grupper skulle beskyttes mot majoriteten, har liten plass i dag. Stortingsmelding nr. 49 (2003-2004) fremhever for eksempel individet, og kan leses som et eksempel på hvordan offentligheten har blitt mer opptatt av innvandrernes individuelle ansvar og vilje til å la seg integrere, enn av statens og institusjoners ansvar. I stortingsmeldingen lyder åpningssetningen i avsnittet om «meldingens sentrale budskap» slik:

Regjeringen setter det enkelte mennesket i sentrum. (...) Individfokuset og ambisjonen om å legge til rette for individets mulighet for å gjøre selvstendige valg, er byggesteiner i regjeringens politikk for mangfold gjennom inkludering og deltakelse. (Stortingsmelding 49:10).

Samtidig som individet beskrives som den integrerende aktør, har rapporten et språk som viser en viss mistillit til grupper. Det er lagt stor vekt på at regjeringens politikk skal tilrettelegge for unge individer som ønsker seg ut av et for definert fellesskap.

En bekymring for hvorvidt minoritetsgrupper overkjører retten til autonomi og dermed kan utøve skade på sine yngre medlemmer, er altså et tydelig trekk ved dagens integreringsdebatter. Generelt er ordene *gruppe*, *ledere* og *foreldre* omgitt med en viss mistenksomhet. Kulturelle forskjeller blir stadig tydeligere beskrevet som hindre for individets adaptasjon til majoritetssamfunnet. Det er *multikulturalismens* nærhet til kulturbevaring som er den største årsaken til kritikken.

Multikulturalisme

I dagens Norge er det politisk enighet om at immigranter skal integreres i en stat som skal gjenspeile et flerkulturelt samfunn. «Integrering» kan i utgangspunktet betegne strategier som assimilasjon og segregering. I de fleste vesteuropeiske land har imidlertid begrepet fått et politisk innhold som skiller det fra både assimilasjon og segregering. *Integrasjon* som strategi skal derfor ikke øve vold på individers kulturelle bakgrunn. Kulturer skal kunne bevares i en ny kontekst, heter det. Det er like fullt uklarheter og uenigheter både om hvilke forskjeller et flerkulturelt samfunn kan leve med, og i hvilken grad et integrert samfunn er avhengig av en befolkning med felles kulturelle verdier. På et praktisk nivå er det vanskelig å definere hva man mener med kulturell bakgrunn, hva man mener skal *bevares* og *når* man anser noen for å være integrert. Den integreringsstrategien som tydeligst behandler disse spørsmålene, er *multikulturalismen*.

Multikulturalisme ble som politisk styringsideologi utformet i Canada på 1970-tallet og som en liberal-kommunitaristisk respons på canadiske indianske urbefolkningers rettighetskrav. Også i Australia ble multikulturalisme i løpet av 1970-årene nedfelt både i lovgivning og i form av politiske tiltak. Multikulturalismen har altså en fødsel knyttet til urfolks rettigheter, men som jeg snart kommer tilbake til er det klare skillelinjer mellom hva man legger i en multikulturalistisk politikk for innvandrede minoriteter og for nasjonale minoriteter.

En indisk-britisk statsviter og lord, Bhiku Parekh, gjør et poeng av at et multikulturelt og et multikulturalistisk samfunn ikke er det samme. Et multikulturelt samfunn er et samfunn som inkluderer ulike kulturer, et multikulturalistisk samfunn har i tillegg en selvforståelse og en politikk som ivaretar mangfoldet.

Grovt sett – og slik begrepet brukes i debattene – viser multikulturalisme til en kulturspesifikk forskjellsbehandling. En multikulturalistisk ideologi knytter rettigheter direkte til begrepet *kultur*. Multikulturalisme hviler på en generell antakelse om at kulturell tilhørighet er viktig: Å vokse opp i et samfunn der eget språk, historie, tradisjoner og livssyn er både tydelig til stede og allment akseptert, antas å være vesentlig for at et individ skal utvikle en reell tilhørighet i et storsamfunn. Et slikt kulturelt grunnlag for tilhørighet er åpenbart lettere å utvikle for medlemmer

av en majoritetsbefolkning enn for medlemmer av minoritetsmiljøer. For å øke minoritetsbefolkningens muligheter for opplevelse av tilhørighet må politikken sikre minoritetskulturens eksistens. Derfor bør staten, ifølge multikulturalismen, gi rettigheter som beskytter noen aspekter ved en minoritetskultur. Et vesentlig poeng er at disse aspektene ved kultur skal være forenlige med menneskerettigheter og ikke bryte lover og regler.

Med utgangspunkt i Canadas offisielle multikulturalisme har filosofen Will Kymlicka konkretisert hva han mener at multikulturalisme kan bety i praksis (Kymlicka 1998:42):

- kvoteordninger for å øke representasjonen av minoriteter i utdanningsinstitusjoner eller arbeidsmarked
- pensumrevidering med mål om å reflektere mangfoldet i skolefagene
- muligheter for fri på høytidsdager innen ulike religioner, fleksibilitet i kleskoder (hijab og lignende)
- opplæring i kulturell forståelse i offentlige institusjoner som politi, helse, skole samt offentlig informasjonsmateriell tilgjengelig på ulike språk
- økonomisk statlig støtte til kulturarrangementer i minoritetsmiljøer
- utdanningstiltak rettet mot minoriteter
- tospråklig utdanningstilbud for barn av migranter

Kymlicka mener gruppedifferensierte rettigheter skaper de beste mulighetene for et godt integrert samfunn. Han skiller imidlertid mellom nasjonale minoriteter og etniske minoriteter. Nasjonale minoriteter (som for eksempel samene i Norge) skal (særlig dersom de har en undertrykkelseshistorie bak seg) ha rett til å bygge sin egen nasjon innenfor en liberal demokratisk statlig overbygning. Dette er en form for grupperettighet Kymlicka ikke berettiger innvandrede minoriteter. Nasjonsbygging er ikke mulig med den heterogenitet som finnes blant innvandrere, påpeker han. I tillegg har innvandrere til en viss grad valgt å flytte inn i nasjonalstaten i motsetning til de nasjonale minoritetene som ofte har blitt innlemmet mot sitt ønske. Den type rettigheter Kymlicka mener etniske minoriteter bør gis av en stat, betegner han med begrepet *polyethnic rights* (Kymlicka 1995:30,31). Det er rettigheter som er knyttet til bevaring av kulturell identitet, som for eksempel retten til ikke å bruke hjelm for sikker på motorsykkel, morsmålsundervisning og støtte til kulturelt arbeid. *Polyethnic rights* fører ikke til en type mangfold som er truende mot nasjonalstatens enhet, fordi de kun berører enkeltsfærer av samfunnet og ikke er nasjonale i sin karakter, mener Kymlicka.

Multikulturalisme er ikke en idé om at majoritetskulturen skal sidestilles med alle andre kulturer, men bygger på et krav til innvandrere om at de må lære seg majoritetens språk, historie og samfunnsnormer – alle innbyggere i en stat har en plikt til å opprettholde

sentrale samfunnsinstitusjoner, og på ett nivå må innvandrere presses til å bli del av majoritetskulturen. Men et viktig premiss er at denne majoritetens legitimitet kun gjelder dersom nasjonalstaten er pluralistisk. Pluralisme skal med andre ord være garantert av staten. En del teoretikere bruker begrepet *tynn kultur*. Det vil si at alle samfunnsborgere skal dele liberale demokratiske prinsipper og ta del i en tolerant pluralisme, men at det ut over dette skal herske få krav til kulturell likhet.

Begrepet *tynn kultur* ligner filosofen Jürgen Habermas' ideer om en politisk integrasjon som vil sikre borgernes lojalitet overfor en politisk kultur. Han ser for seg en konstitusjonell patriotisme som ikke krever en kulturell homogenisering av folks ulike ideer om å leve et godt liv. På et generelt samfunnsnivå mener Habermas at en verdimelessig konsensus ikke er en nødvendig substans, men at prosedyrer for lovgivning og utøving av politisk makt må omslutes av en konsensus: Alt som bør forventes av immigranter, er villigheten til å ta del i det nye landets politiske kultur. Løsning på forholdet mellom nasjonalstaten og minoriteter er altså kravet om en felles, men en *tynn kultur*. Kravet til en enkel form for patriotisme vil gjøre terskelen til en nasjonal tilhørighet lav.

Kritikk av multikulturalismen

Kritikere av multikulturalisme hevder at man gjennom anerkjennelse av ulikhet vil skape varige strukturer av minoritetsdannelse. Debattene om multikulturalisme dreier seg i vesentlig grad om rettigheter. Å gi kollektive rettigheter til en gruppe mennesker som tilhører et mer eller mindre definert fellesskap, er et vesentlig aspekt ved en multikulturalistisk politikk. Kritikken hviler i stor grad på nettopp rettighetsproblematikken: Ved å gi spesifikke rettigheter fryser man de kulturelle særegenhetene rettighetene gis på grunnlag av, og man står i fare for å spikre fast grenser for fellesskap basert på kriterier som muligens gjelder for én gruppe på ett bestemt tidspunkt, eller kun for eliten i gruppen. Fremfor å la kulturell sameksistens leve sitt mulige *cross-over-liv*, er en multikulturell rettighetsideologi en vei mot et stammesamfunn, lyder kritikken.

Det er først og fremst fra et feministisk ståsted denne type kritikk kommer. Det eksisterer svært ofte et misforhold mellom minoritetsgruppers krav om særegen beskyttelse og normen om likestilling mellom kjønnene, heter det (Okin 1999, Storhaug 2006, Wikan 2002). Makt er kjønn, og de som argumenterer for gruppebaserte rettigheter er blinde for dette, hevder kritikerne. Å ta for gitt at minoritetsgruppens kultur er den samme for mann og kvinne, er naivt, og forsvarere av multikulturalismen kritiseres for å være blinde for at det er mannens kulturforståelse som gis anerkjennelse og beskyttelse. Rettigheter som i praksis vil føre til en styrket gruppeidentitet, kan bidra til opprettholdelsen av kvinneundertrykkende praksis, som for eksempel tvangsekteskap, nekting av utdanning eller yrkeskarriere, polygami og kjønnslemlestelse. Den feministiske kritikken hevder altså at forholdet mellom kjønn, makt og kultur ikke er tilstrekkelig forstått, og rettighetspolitikken underbygger den stemmen som har makt til å representere gruppen. Dersom en patriarkalsk

minoritetskultur befinner seg i et mindre patriarkalsk majoritetssamfunn, er det til kvinnens beste om integreringsprosessene tar form av assimilasjon, mener for eksempel Okin (1999).

Som tidligere vist mener forsvarere av multikulturalismen at kollektive rettigheter er nødvendige i en multikulturell stat. Utgangspunktet er at tilhørighet til språk, historie, tradisjon osv. er essensielt både for utviklingen av selvrespekt og for i det hele tatt å utvikle tilhørighet til et samfunn og opparbeide seg kunnskap til å ta reelle livsvalg. Denne tilhørighetsopplevelsen er selvsagt vanskeligere for medlemmer av et minoritetsmiljø enn for majoritetsbefolkningen, og det er derfor gruppegitte rettigheter som beskytter og bevarer trekk ved en minoritetskultur, er viktige (Kymlicka 1995:165). Gruppebaserte rettigheter handler mer om å gi enkeltmennesket like sjanser enn å fryse fast kultur, mener Kymlicka. Han ser en del kollektive rettigheter som nødvendige dersom bevaring av kulturell identitet innenfor rammen av nasjonalstaten skal være mulig.

En annen innvending mot multikulturalismen er at de universelle menneskerettighetene er sikring nok og er like for alle. Kymlickas svar på dette er å vise til at individuelle menneskerettigheter ikke tar høyde for i hvilken grad en kan benytte seg av sine individuelle rettigheter. Den individuelle menneskerettigheten som sikrer ytringsfrihet, har for eksempel ingen retningslinjer for språkpolitikk, som igjen skaper vilkårene for å benytte seg av nettopp ytringsfriheten. Politisk liv har en nasjonal dimensjon, skriver Kymlicka, og sikter til alt fra skolepensum, offentlige høytider og politiske valg til rettssaker (Kymlicka 1995: 194). Disse aspektene ved politisk liv og samfunnstilhørighet generelt vil alltid gi fordeler til majoritetsbefolkningen. Gjennom gruppebaserte rettigheter kan rettferdigheten mellom grupper øke, og dermed også enkeltindividenes mulighet til å benytte seg av sine individuelle rettigheter som samfunnsborgere.

Kritikken av multikulturalisme rører ved grunnprinsipper i det liberale samfunnet. Hvor liberalt er et samfunn dersom det krever lik grad av liberalitet av alle miljøer? I hvilken grad kan en liberal stat leve med ikke-liberale minoritetsmiljøer? Multikulturalisme innebærer en forståelse av at også et liberalt livssyn er kulturspesifikt. Visse verdier kan være universelle, men å gjenkjenne at også det liberale samfunn er befestet gjennom historie og kultur, er en del av et multikulturalistisk liberalt standpunkt. Dersom vi skal ha et multikulturelt liberalt samfunn, innebærer det hva statsviteren Bhikhu Parekh kaller «en variert moralsk verden» (Parekh 1999:69). Rettighetsproblematikken er knyttet til å definere hvor moralsk mangfoldig en verden kan være, og samtidig forhindre overgrep på individer.

Litteratur

Brochmann, G. (2003) Bind 3 i *Norsk Innvandringshistorie. I globaliseringsens tid 1940–2000*. Kjeldstadli, K. (red.). Oslo: Pax Forlag.

Døving, C.A. (2009) *Integrering. Teori og empiri*. Oslo: Pax Forlag.

Kymlicka, W. (1998): *Finding Our Way. Rethinking Ethnocultural Relations in Canada*. Toronto: Oxford University Press.

Kymlicka, W. (1995): *Multicultural Citizenship*. Oxford: Clarendon Press.

Okin, S.M. (1999): «Is Multiculturalism Bad for Women?». I *Is Multiculturalism bad for Women?* Cohen, J. og Howard, M. og Nussbaum, M. (red.). USA: Princeton University Press.

Parekh, B. (1999): «A Varied Moral World». I *Is Multiculturalism Bad for Women?* Cohen, J. og Howard, M. og Nussbaum, M. (red.). USA: Princeton University Press.

Stortingsmelding nr. 49 (2003–04): *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*. Utgitt av Det kongelige kommunal- og regionaldepartement.

Storhaug, H. (2006): *Men størst av alt er friheten. Om innvandringens konsekvenser*. Oslo: Kagge forlag.

Wikan, U. (2002): *Generous Betrayal: Poitics of culture in the new Europe*. Chicago: University of Chicago Press.



Cora Alexa Døving (f. 1966)

- Ph.d., forsker ved Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret).
- Adresse: c.a.doving@hlsenteret.no

Artikkelforfatteren gir noen innspill til undervisning om utfordringer som det pluralistiske samfunnet reiser. Artikkelen ble skrevet i forbindelse med Religionslærerforeningens fagkveld på HL-senteret i januar 2010.

Om kompetansemålet

“... reflektere over det pluralistiske samfunnet som en etisk og filosofisk utfordring”

Erik Thorstensen

Innledning: Undervisning vs. evaluering

Jeg vil her se på hvordan man som religionslærer kan eller skal forstå utsagnet “reflektere over det pluralistiske samfunnet som en etisk og filosofisk utfordring”, slik det kommer frem i læreplanen for religion og etikk (hentet fra hovedområdet Religionskunnskap og religionskritikk, siste kompetansemål, andre ledd). Det mest slående ved formuleringen er at det ikke omtaler “politikk”, siden vi med “politikk” ofte forstår nettopp den sonen i offentligheten hvor vi ved hjelp av forskjellige filosofiske og etiske innsikter forsøker å fatte beslutninger til det gode for fellesskapet – både substansielt og proseduralt.

Perspektivet jeg skriver fra er mitt eget. Dette har jeg valgt fordi jeg oppfatter at kunnskapsmålet krever at elevene skal kunne sette sine egne preferanser inn i et system og relatere disse til andres preferanser. Dermed gir en slik kontrastering ut fra mine egne verdinormer en mulighet til å skape et eksempel på systematikk i stedet for å tenke ut tilfeller under alle punktene nedenfor.

Teksten nedenfor er ment som et forsøk på en viss systematisering omkring kompetansemålet – og dermed også som en indikator på hva som bør inkluderes (både av prinsipper og caser) i en undervisning. Det følger da at dette også kan utgjøre kriterier for vurdering.

Hvilken etikk

Det pluralistiske samfunnet kan utgjøre en etisk utfordring i den grad etikken som legges til grunn er en variant av dydsetikken eller en kommunitaristisk basert etikk. Samfunn har ofte en kommunitaristisk etikk (eller fellesskapsetikk) for regulering og vurdering av handlinger og holdninger. Disse normene er det ofte vanskelig å se omfanget av og dybden i for den som er vokst opp i den aktuelle kulturen. I Norge har vi en implisitt forståelse av oss selv som ganske sekulære, mens besøkende til Norge nok vil oppfatte oss som nokså kristne – og “[d]et er majoritetens historie og tradisjoner

som utgjør konteksten eller rammene for utviklingen av et flerkulturelt samfunn. I Norge er både den kristne historien, sammenkoblingen mellom stat og kirke og idealet om et sekularisert samfunn i så måte sentrale faktorer” (Døving 2009: 108). Som Alexa Døving her peker på, så er det spenninger mellom normene i et samfunn; man kan vanskelig si at de utgjør et konsistent hele, men at også metanormene – normene for å fastslå hvilke normer som skal gjelde i et tilfelle – selvfølgelig også må forstås og undersøkes.

Spenningen mellom selvbildet og andres forestillinger kan dermed ligge under for mulige misforståelser og feiltolkninger. Det kan argumenteres for at majoritetskulturen åpner opp for at dens målestokk ikke bør være den eneste tillatte. Selv i en situasjon av perfekt kommunikasjon hvor misforståelser ikke forekommer, vil ofte idealene i forskjellige samfunn støte mot hverandre og gjensidig provosere. I dette kan man finne en etisk utfordring, hvis man forstår etikk som systematisk ordning av hva som skal være det gode og det rette.

Den filosofiske utfordringen vil være nært knyttet opp til en slik forståelseshorisont. Hvordan skal en handling fortolkes, og hvem skal ha makten til å bestemme hvilken fortolkning som skal være den riktige? Et eksempel kan være synet på islam som en politisk religion blant mange nordmenn, mens muslimer snarere vil forstå islam som en frelsesreligion. Et annet eksempel kan være den kristenteologiske påstanden om at den kristne guden er den samme som jødernes gud. Dette er et stort og vanskelig felt hvor det er viktig med sikre og stødige analyser. Jeg vil i det følgende se på de etiske utfordringene.

Øvrige former for etikk vil ha en mer universell (eller rent individualistisk) utforming og vil dermed ikke ha slike spenninger mellom eget og andres. Den kommunitaristiske etikken og dydsetikken har integrerte verditeorier og –systemer i seg. Dette mangler i den universelle og individualistiske etikken og slike verditeorier vil da måtte komme i tillegg. Jeg vil mene at å forsøke å drøfte det pluralistiske samfunnet som en etisk utfordring ut fra en universell og prinsippbasert eller individualistisk og nyttebasert etikk vil fremstå som meningsløst, siden disse etikkene ikke først og fremst ser på de handlendes kulturelle bakgrunn og tillegger denne verdi, men snarere forholder seg til enten allmenne regler eller individuell nytte/behag som grunnlag for vurdering av handlinger.

Menneskerettighetene utgjør en universell etikk. Menneskerettighetene har dessuten status som lov i Norge. De vil dermed utgjøre grensene for hvilke føringer en stat kan pålegge religiøse aktører. I hvilken grad menneskerettighetene da vil utgjøre en etisk eller filosofisk utfordring i det pluralistiske samfunnet, snarere enn en juridisk utfordring, vil være et spørsmål som bør undersøkes. Men det er min klare oppfatning at man som lærer i religionsfaget gjerne kan diskutere om dette eller hint tilfelle kan subsumeres under menneskerettighetene, men en diskusjon om legitimiteten til menneskerettighetene vil ikke være annet enn en skinnndiskusjon.

Toleransen

Det er vanlig i etikk at vi deler opp handlinger i påbudt, tillatt og forbudt. Selvfølgelig finnes det mange nyanser under en slik grov tredeling. I et pluralistisk samfunn vil det skje at en møter på handlinger som en selv oppfatter som for eksempel forbudt i sin egen tradisjon, men som man kan se er tillatt eller påbudt i andres tradisjon. For meg som oppvokst i Norge med svært sterk liberal og antiautoritær selvforståelse, vil arrangerte ekteskap være et eksempel på en tradisjon jeg i mine normer anser som sosialt uforsvarlig, men som jeg kan forstå at andre finner verdifull – og følgelig påbudt eller tillatt. Jeg ville aldri finne på å argumentere for at jeg eller medlemmer av min nærmeste familie skulle ta del i en slik tradisjon; jeg ville vel snarere motarbeidet det hvis spørsmålet hadde kommet opp. Hvordan forholder jeg meg da til nabofamilien som leter etter en passende ektefelle til sine barn? Eller til barnas venn som forteller at foreldrene har funnet en ektefelle? Eller til elevene som lurer på hvordan man skal forholde seg til disse spørsmålene?

Et grunnleggende poeng er at man kun kan snakke om toleranse i forhold til aspekter ved andres gjerninger og tanker som man selv misliker. Det gir altså ingen mening å snakke om toleranse overfor noe en liker eller finner moralsk sett uklanderverdigg. Jeg vil vel også argumentere for at det heller ikke er snakk om å tolerere fenomen som en er nøytral i forhold til. Jeg synes for eksempel at tennis er nokså meningsløst, men jeg vil ikke si at jeg tolererer tennis; jeg forstår bare ikke hva som er så stort med det. Toleranse fordrer at en anerkjenner andre mennesker som rasjonelle og fullt ut ansvarlige og bærere av retten til å avvike fra det en selv har satt opp som normer for det gode og det rette.

Med et pluralistisk samfunn forstår vi i religions- og livssynssammenheng samfunn der det finnes forskjellige verdisystemer som er basert i religion og/eller livssyn. En følge av argumentet ovenfor er at det kun er i forhold til det en oppfatter som verdifullt at en kan kreve toleranse: Handlinger som er nøytrale for en selv, men som støter an mot andres verdioppfatninger, kan man ikke med rimelighet kunne kreve å fortsette med.

Siden toleranse er knyttet til fenomen eller forestillinger en selv ikke gir sin tilslutning til, vil fravær av toleranse på et verdimessig plan for en aktør berettigede sanksjoner. Altså når jeg møter på en praksis jeg ikke finner å kunne tolerere, så må jeg handle for å få satt en stopper for den. For vil det gi mening å snakke om fravær av toleranse uten å se på hvilke sanksjoner som følger? Vi kunne helt inntil nylig se hvordan fraværet av toleranse i Nord-Irland skapte et splittet samfunn hvor ordensmakten måtte patruljere gatene for å holde personer fra å ta livet av hverandre. Det er klart intolerant. Men kan man se for seg et fravær av toleranse på det indre planet som ikke nødvendigvis gir seg utslag i handlinger? I en sosioreligiøs sammenheng vil jeg nok her forsøke å se på hvilke diskursive praksiser som har som siktemål å endre eller sette rammer for visse former for sosialt fundert praksis. Det vil si at toleranse har et aktivt aspekt, forstått som en åpning opp mot en anerkjennelse av at en sosioreligiøs eller sosiokulturell

praksis er verdifull for utøverne av den, uten at en selv vil kunne gi sin tilslutning til at denne praksisen ville kunne gjøres til del av ens eget normsett.

Den etiske utfordringen kan deles opp i flere bestanddeler:

- Hva skal jeg tolerere av andre
- Hva kan jeg kreve at andre tolererer hos meg
- Hvordan skal jeg sanksjonere det jeg ikke tolererer
- Hvordan skal jeg forholde meg til andres sanksjoner mot meg
- Hvordan skal andre forholde seg til mine sanksjoner
- Hvordan skal jeg forholde meg til andres reaksjon på mine sanksjoner

Her kan selvsagt de personlige pronomenene byttes ut mot andre. I det følgende skal jeg forsøke å gjøre disse abstrakte prinsippene mer konkrete og følgelig angi noen tilfeller som jeg mener kan legges til grunn både for undervising i og læring av dette kompetansemålet, og som samtidig kunne gjøres om til kriterier for måloppnåelse for elevene i vurderingssituasjoner. Jeg fortolker prinsippene og setter mulige temaer for diskusjon i kursiv.

- Hva skal jeg tolerere av andre?

Når jeg opplever at andres praksis strider mot mine egne etiske normer, hvordan skal jeg da forholde meg?

Skal jeg tolerere at andre får servert den maten som de i sin tolkning av sin tradisjon og religion mener at de må spise for å overholde den, selv om slaktemetodene strider mot mine (dyre)etiske intuisjoner og overbevisninger? *Halalservering, kosherslakt.*

Skal jeg tolerere at andre kler seg på den måten som de i sin tolkning av sin tradisjon og religion mener at de må kle seg på for å overholde den? *Hijab, niqab, kippa, skjørt i Smiths venner.*

Skal jeg tolerere inngrep på friske kropp? *Omskjæring av jenter og gutter.*

Skal jeg tolerere et menneskesyn der individet ikke legges til grunn?

Kristelig folkeparti:

Familien er samfunnets grunnleggende enhet. (Kristelig folkeparti, URL 2010).

- Hva kan jeg kreve at andre tolererer hos meg?

Når jeg sørger for at mine etiske normer blir gjort gjeldende i samfunnet, hva skal jeg da kunne forvente av de som ikke deler mine normer?

Skal de tolerere at jeg får vedtatt lover eller forskrifter som jeg i min tolkning av deres

tradisjon og religion mener at krenker mine verdier slik de kommer til uttrykk i min tradisjon og/eller religion? *Ekteskapslovgivning der skilsmisse gjøres til del av ekteskapet; forbud mot hijab; forbud mot kosherslaktning.*

Skal de tolerere at jeg får vedtatt skolefag eller opprettholder kristendommen som statsinstitusjon? *RLE, statskirken.*

- Hvordan skal jeg sanksjonere det jeg ikke tolererer?

Hvordan er det riktig å gå frem hvis jeg synes en praksis er umulig å tolerere? Hvilke midler er det riktig å ty til når de andres holdninger eller handlinger bryter med mine verdier? Er det å få vedtatt lover og restriksjoner på religiøse uttrykk veien å gå? *Kosherlakt, minareter.*

Skal man ty til skikkethetsargumenter? *Niqab som diskvalifiserende for arbeid ute i samfunnet ("med mennesker").*

Skal man "beskytte" folk mot seg selv? *Niqab og burka som tegn på kvinnediskriminerende kultur hvor et forbud begrunnes med at de ikke kan ville det selv.*

Hvor langt skal man føre argumentet "til barnets beste"? (FNs menneskerettighetserklæring, artikkel 26,3: Foreldre har fortrinnsrett til å bestemme hva slags undervisning deres barn skal få) - Er det godt for et barn å være del av fellesskapet eller av staten? *Rom-folket, tater, friskoler.*

- Hvordan skal jeg forholde meg til andres sanksjoner mot meg?

Når andre får gjort sine verdier gjeldende i samfunnet og/eller staten og dermed sanksjonerer mot mine verdier, og jeg ikke deler verdigrunnlaget for å innføre eller fjerne regler på dette området, hva slags handlingsrom har jeg da?

Hva skal jeg gjøre når andres religion eller kultur legges til grunn for å endre skolefag, politiske institusjoner eller andre kulturelt funderte verdier som er del av mitt verdigrunnlag? Hvordan skal jeg forholde meg til at verdier, som er fremmede for meg eller strider mot mine, legges til grunn for lover og institusjoner i staten? *RLE-faget, Statskirke, finansiering av trossamfunn, likestilling mellom lørdags/søndagsstengning (jødedom/kristendom), bybildet (minareter, synagoger, kirker).*

- Hvordan skal andre forholde seg til mine sanksjoner?

Når jeg har sanksjonert mot en kulturell eller religiøs praksis som jeg ikke kan tolerere, hva skal jeg da kunne forvente av de som har vært dens utøvere? Hvordan ser jeg for meg at andre grupper skal forholde seg til at mine kulturelle preferanser skal settes foran deres? Hvilket lovverk eller institusjonelle mekanismer setter jeg opp for å forsterke mine preferanser og forhindre brudd på dem? *Helsepersonell & omskjæring, niqab & yrkesvalg, appell til menneskerettighetsdomstoler ved minaretforbud.*

- Hvordan skal jeg forholde meg til andres reaksjon på mine sanksjoner?

Enten så vil utøverne av den praksisen som jeg ønsker å komme til livs, føye seg eller vedbli å følge/utføre den. Hvis de føyer seg, snakker vi om en verdimelessig homogenisering/assimilering, mens hvis de fortsetter, får vi et mangfold som kan oppleves truende eller berikende. Hva gjør jeg når mine sanksjoner møter på en verdimelessig fundert kritikk som argumenterer for å opprettholde det jeg mener er en uønsket praksis? *Ekteskapslov, omskjæring, niqab på skolen.*

Avslutning

Det ligger jo en veldig kunnskapsoptimistisk tone under denne fremstillingen, men samtidig er det vanskelig å skulle argumentere imot at kunnskap om og kjennskap til andre måter å leve livet på, vil svekke enten elevene eller samfunnet. Slik jeg ser spørsmålet om det pluralistiske samfunnet, vil det å måtte møte på begrunnelsene og gjennomføringen av de fremmede praksisene være berikende fordi det viser oss at samfunn kan skapes og opprettholdes på andre måter enn vår egen – altså et rent funksjonalistisk argument. På den andre siden har jeg absolutt ingen tro på at det noensinne har funnes samfunn uten grader av avvik i oppfatningen av hva det gode livet består i. Troen på det monistiske, harmoniske og ensrettede samfunnet er kanskje den illusjonen som er aller mest skadelig. En av de viktigste oppgavene til lærere i religion og etikk må være å dekonstruere fortellinger om at verdikonflikter har med utlendinger å gjøre. Norge er litt merkelig i en slik sammenheng fordi vi nettopp har klatret ned fra dalene eller opp fra fjæresteinene og inn i en moderne verden der landemerkene forsvinner raskere enn nyhetsoppslag eller nettsamfunn. Det betyr at verdimotsetninger i Norge fort kan bli kategorisert under sekkebetegnelsen ”kulturkollisjoner”, uten at materialiteten og historisiteten undersøkes.

Litteratur

Døving, Cora Alexa 2009. *Integrering. Teori og empiri.*

Kristelig folkeparti. ”Hva mener Krf om familiepolitikk?” http://www.krf.no/ikbViewer/page/krf/artikkel/hva-mener-krf?p_document_id=26262 (lastet ned 8. mars 2010).

FNs menneskerettighetserklæring (1948), FN-sambandets nettsted. <http://www.fn.no/FN-informasjon/Konvensjoner-og-erklæringer/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter> (lastet ned 8. mars 2010).

Utdanningsdirektoratet (2008). *Læreplan i religion og etikk.* http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Studieforberedende/Fellesfag/religion_og_etikk.rtf (lastet ned 8. mars 2010).



Erik Thorstensen (f. 1972)

- Undervisningsmedarbeider ved Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HLSenteret).
- Adresse: erik.thorstensen@hlsenteret.no

Debatt om religionsfagets stilling i finsk skole

Outi Raunio-Hannula (SUOL)

Diskusjonen om religionsfaget har økt igjen i finsk massemedia som en følge av at Utdanningsdirektoratet i Finland for tiden vurderer timetall per fag i grunnskolen, et følsomt politisk tema. Kjernen i debatten er rollen to fag skal spille: religionsfaget og svensk som begge er obligatoriske i det nasjonale pensumet. I noen innlegg har det vært krevd at begge fagene fjernes fra pensum, men dette er ikke på agendaen for noen av de store politiske partiene i Finland. I tillegg er det et økende press på å øke mengden praktiske fag i skolen. Finland har lyktes bra i internasjonale sammenligninger (f.eks. PISA), men forskning viser at elevene ikke trives og ikke har det så bra som man kunne ønske. Skolesystemet er blitt beskyldt for å legge for stor vekt på teoretiske studier på bekostning av praktiske ferdigheter.

I Finland tilbys hver elev religionsundervisning etter trostilhørighet, såfremt trosretningen er registrert og minimum tre elever i skolekretsen tilhører den. Religionsundervisningen er allikevel konfesjonsfri. Noen rektorer synes det er et problem å skaffe kvalifiserte lærere til å undervise alle gruppene. Utdanningsministeren Henna Virkkunen støtter dagens modell, men understreker at det burde være mer dialog mellom elevene fra de ulike trosretningene.

Religionslærerforeningen i Finland (SUOL) understreker at det er svært viktig i en globalisert verden at elevene både kjenner sine røtter og andre kulturer og religioner. Det er en del av allmennkunnskapen og derfor bør ikke samfunnet overlate religionsundervisningen til religiøse grupperinger alene.

Outi Raunio-Hannula, EFTRE-representant for Religionslærerforeningen i Finland (SUOL). Adresse: outi.raunio-hannula@hyvinkaa.fi

Taper Finland sin pluralisme ved å fornye religionsundervisningen i skolen?

Risto Aikonen (SOOLi)

Debatten rundt religionsundervisningen ble lansert i et avisintervju med utdanningsministeren Henna Virkkunen i juni 2009. Blant flere ting uttalte hun at religionsundervisningens plass i det finske utdanningssystemet trengte en fornyet vurdering. Bomben var at hun foreslo å erstatte religionsundervisningen med obligatorisk religionsvitenskap. I alle fall var det dette journalisten skrev, men i ettertid sendte ministeriet ut en melding om at det ikke var *erstatning* hun mente. Den vage uttalelsen fra Utdanningsdepartementet var nok til at "dialogen" har kunnet fortsette.

I øyeblikket er finsk religionsundervisning organisert slik at hver elev skal tilbys

religionsundervisning ut fra sin egen trostilhørighet, så fremt denne er registrert i Finland. Religionsundervisningen er basert på tretten trosretninger, men i praksis er bare fem i bruk. Elevgrunnlaget gjør at det bare er i hovedstadsområdet at fem tilbys parallelt. Undervisning i andre retninger enn luthersk og ortodoks kristendom tilbys når det er et minimum av tre elever i skolekretsen som tilhører samme retning. Ettersom religionsfaget er obligatorisk, får de elevene som ikke tilhører noen trosretning, et kurs i etikk, og dette tilbys også for en gruppe på minimum tre elever. Ettersom religionsundervisningen ved en skole følger majoriteten, vil noen ikke-lutherske elever ta del i den evangelisk-lutherske undervisningen. Den ordinære religionsundervisningen er åpen for alle, innenfor visse regler.

De som er mot dagens ordning, argumenterer med at systemet er kostbart, men faktum er at det bare utgjør en promille av grunnskolens budsjett i Finland. Det sies også at det er mot barns medbestemmelsesrett å "tvinge" dem til å delta i religionsundervisning. Men samtidig glemmer motstanderne – eller velger å overse – FNs menneskerettigheter og Barnerettighetskonvensjonen som også Finland har ratifisert. I disse dokumentene står det tydelig at ethvert barn har rett til åndelig og moralsk utvikling. Likeledes sies det at barna i klasserommet skal ha anledning til dialog med mennesker med annen tro eller ingen religiøs tro. Det kan være noe problematisk å ha en dialog hvis du ikke en gang kjenner grunnlaget for din egen tro, noe som er et klart mål for undervisningen i Religionsvitenskap.

Argumentene for dagens undervisning er mange, og folk flest er ikke imot den. Det har vært sagt at en religionsundervisning som gis "i samsvar med hans eller hennes egen religion", vil kunne hjelpe elever med innvandrerbakgrunn til å føle seg mer hjemme i skolen ved at det på denne måten knyttes en forbindelse til opprinnelseslandet. Ordningen kan bidra til å skape en stabil og rolig sosial struktur, fordi samfunnet kan ha kontroll over religionsundervisningen i skolen. Hvis ordningen fjernes, gis det rom for at fundamentalister og ekstreme grupperinger fyller tomrommet. Den tidligere presidenten Uhro Kekkonen sa i 1960-årene: "Kjenn deg selv og respekter andre". Dette betyr at du først må kjenne din egen bakgrunn og gjennom det kan du respektere de andre. Merk at han brukte ikke ordet *tolerere*, som er noe mindre enn å *respektere*. Denne visdommens perle er bakgrunnen for at både den offentlige opinion og kirkene støtter dagens system. Også de som kjemper for og lærerne som underviser i etikkfaget ønsker å videreføre dagens system. Partipolitisk ser det ut til at Senterpartiet, Koalisjonspartiet, Sosialdemokratene og Sannfinlenderne ønsker å beholde dagens system. Mot disse står De grønne og Venstrealliansen, mens Kristeligdemokratene ønsker mer religionsundervisning basert på den nåværende ordningen.

Risto Aikonen, EFTRE-representant for Foreningen for ortodokse lærere i Finland (SOOLi). Adresse: risto.aikonen@joensuu.fi

Tekstene er oversatt fra engelsk av Marit Hallset Svare og er noe forkortet. Engelsk fullversjon: <http://www.eftre.net/>

Denne artikkelen er eit utdrag frå eit av kapitla i boka *Om livstolking* som Det Norske Samlaget gav ut i 2007 (s. 29-41). Her reflekterer Jon Hellesnes essayistisk over kva tyding omgrepet livstolking kan ha, i samtale med fleire sentrale europeiske filosofar. Vi takkar forfattaren og forlaget for løyve til å trykke teksten.

Livstolking – kva er det?

Jon Hellesnes

Aller først minner eg om noko velkjent, men lettgløymt: Livstolkingar er verksame i menneskeleg praksis, og det hender dei får sterke uttrykk, ikkje minst i litteraturen: «Berre fåfengd, segjer preikaren, berre ideleg fåfengd! Alt er fåfengd» (*Preikaren, kap. 1*). Macbeth seier noko som liknar: «Life is but a walking shadow [...] it is a tale told by an idiot, full of sound and fury, signifying nothing.» Andre ser det annleis. I ei dansk vise heiter det for eksempel: «Livet er ikke det værste man har, og om lidt er kaffen klar.» Somme finn endåtil livet godt på alle viktige måtar: «What a wonderful world!» syng Louis Armstrong. Det finst ingen konsensus i denne saka. Men det rekk med dei referansane eg har gitt. Dei er tilstrekkelege som påminning om at verdslitteraturen er rik på livstolkingar, og at dei er ulike.

Mennesket er ikkje i verda liksom bordet er i rommet, egget i korga eller eplet i skåla. For det første er mennesket, til skilnad frå tinga, merksam på sin eigen førekomst, og for det andre kan det ikkje unngå å tolke andre menneske og sin eigen omgivnad. Gjennom tolkinga tileignar det seg ein situasjon, og i tolkinga ligg også innsikta om at situasjonen endrar seg alt etter kva som blir gjort eller ikkje blir gjort. Tolkinga er ikkje verdinøytral, men ber i seg verdsetjingar, og dei viser seg i det vi prøver å oppnå, det vi finn bryet verdt, det vi likar, det vi søker unna, det vi vil sleppe, det vi vil ha, det vi slett ikkje vil ha, det som imponerer oss, det vi avskyr, det vi finn gledeleg og det vi finn trist. Den viser seg også ved det vi festar oss mest ved: den mørke sida ved tilværet eller den lyse, det komiske, det tragiske eller det tragikomiske.

Tolking av liv og situasjonar er noko vi menneske stadig driv med. Det er ikkje ein aktivitet berre for spesielle høve. Eg bruker termen 'livstolking' for å markere at det er tolking som ikkje er profesjonalisert slik tilfellet er med tolking av arkeologiske funn eller filologisk tekstgransking. Det er tolking som ikkje er tilordna fagverda, men livsverda, og den heng saman med korleis tolkaren innrettar seg i den.

Slik tolking viser seg òg i det vi legg merke til og det vi overser. Ein dag på bussen frå Ersfjordbotn til Tromsø var det ein gammal fiskar framfor meg som såg ut vindauguet med eit intenst og vake blikk. Det fekk også meg til å sjå ut. Eg oppdaga då at stiv kuling piska opp havet, og at bølgiene fekk mange slags former. Like før hadde eg ikkje

lagt merke til det, men det gjorde fiskaren.

Vi kan tenkje oss ein mann som tolkar ein situasjon som farleg. Tolkinga kan då, i og med at den inneber vurdering, kvalifiserast nærmare som ei evaluativ tolking. Vidare kan vi tenkje oss at mannen i eksempelet spekulerer i aksjar, og at «det farlege» er den negative utviklinga av aksjekursen. Den evaluative tolkinga skjer ut frå det tolkaren finn viktig eller trår etter her i livet. Kanskje får han den tanken at livet som aksjespekulant er lite meningsfullt. Han gir det opp, kjøper seg småbruk og går i gang med økologisk landbruk. Då har den overordna livstolkinga hans endra seg, og då blir også dei enkelte situasjonstolkingane hans annleis, og børsen gir ingen dramatikk i livet hans lenger.

Dersom vi skal tydeleggjere eller artikulere ei evaluativ situasjonstolking for oss sjølv eller andre, kan vi hjelpe oss med terminologi frå analytisk filosofi og seie at ei tolking som gir frykt, glede eller sorg, skjer under ei implisitt evaluativ beskriving av situasjonen. Der er eit påstandsinnhald («propositional content»), og der er ei (vurderande) innstilling til innhaldet («propositional attitude»). Dersom det er sant at ein person opplever frykt, glede eller sorg, er det også sant at ho eller han vurderer situasjonen på ein bestemt måte, eller at personen forhold seg til situasjonen under ei implisitt evaluativ beskriving. Den sistnemnde går inn i ein større vev av oppfatningar og vurderingar – «a web of beliefs and desires» er eit uttrykk som er innarbeidd i amerikansk filosofi. Blir mønsteret i veven endra, skjer det endringar i dei enkelte situasjonstolkingane også.

At ei livstolking kan verke styrande på måten vi tolkar ulike enkeltsituasjonar på, treng ikkje å innebere at kvart menneske har *ei* overordna livstolking, ei grunnleggjande innstilling til alt, ein samlande måte å tileigne seg omgivnaden på. Ein tanke om at så kan vere tilfellet, finn vi hos Jean-Paul Sartre og i hans utkast til eksistensiell psykoanalyse, jf. det store verket hans om Flaubert, *L'Idiot de la famille*. Eg for min del legg ikkje til grunn nokon «monistisk hypotese». For meg ser det tvert om ut til at eit menneske kan ha fleire ulike og innbyrdes kolliderande livstolkingar. *Ei* kan vere klart artikulert, ei anna ikkje, men likevel vere verksam i praksis. Ein person som handlar ut frå ei livstolking som han ikkje har artikulert for seg sjølv, kan stundom bli pinleg overraska.

Dei hendingane ein råkar ut for tidleg i livet, og som kanskje kan vere like skakande som det den unge Ambrosius Nebenzweig [det borgarlege namnet til Crux, den tenksame klovnen som Hellesnes presenterer i det første kapittelet i *Om livstolking*, s. 13-28. Red. anm.] opplevde, har ein formande innverknad på den enkelte. Personen får ei viss innstilling, møter situasjonar på ein ny måte. Vi tolkar det som skjer i lys av erfaringar vi har hatt. Samtidig er det jo slik at hendingar vi har råka ut for, også dei mest opprivande, blei gjennomlevde under ei viss tolking. Erfaring inneber ingen umiddelbar kollisjon med realiteten i seg sjølv. Det vi erfarer, er avhengig av måten vi tolkar hendingane på, men erfaringane på si side verkar endrande tilbake på tolkingsmåten. Her er det ein dialektikk av det slaget Hegel har teorien for.

I Hegels framstilling skjer erfaringsprosessen stundom sprangvis. Den gjer at vi brått kan få ei heilt anna forståing av det vi tidlegare meinte oss å vite. Den ramma som tidlegare erfaringar var ordna inn i, blir synleg for oss, og det betyr at vi har overskride den. Før var den det vi tolka og oppfatta *ut frå*, og som vi ikkje la merke til.

Eit sterkt eksempel på overskridande erfaring, såkalla bestemt negasjon, har eg frå ein gammal tysk kollega, ein pensjonert filosofiprofessor, om lag 85 år gammal. I 20-årsalderen var han befal i «Wehrmacht». Han gjekk gjennom eit kurs, avanserte til løytnant og blei send i krigen. I løpet av felttoget mot Sovjetunionen forstod han at han var på feil side, og at fienden eigentleg burde ha vore hans allierte. Den avgjerande erfaringa var at sjefane i bataljonen gjennomførde skyting av 64 russiske krigsfangar.

Dermed kom alt han hadde lært om krigsetikk og historiske, geografiske og politiske forhold, alt han var blitt indoktrinert til å tru, i eit nytt lys. Hittil hadde han ikkje innsett at der var lagt inn bestemte føringar i det han hadde lært. Det han hadde tolka situasjonar ut frå, oppfatta han no som ein kritikkverdig ideologi. Vi erfarer våre eigne forståingsgrenser først gjennom overskridinga av dei. Vi oppdagar våre eigne fordommar. Vi identifiserer dei i det dei forsvinn. Så langt Hegel – under mi tolking.

I samband med emnet 'livstolking' er det viktig å unngå det vi kan kalle «det individualistiske mistaket», dvs. det å tilskrive slik tolking einsidig til individet og individet sine evner. For inga form for tolking, heller ikkje den personlege tolkinga av livssituasjonen, er gjennomført av eit isolert individ, og den startar ikkje frå noko nullpunkt. All tolking går for seg i eit språk som ein deler med andre, og som er vikla saman med tradisjonar og historisk gitte praksisar. Påstanden om at det ikkje finst noko meir grunnleggjande enn ein slik felles, intersubjektiv forståingssamanheng, bryt rett nok med ein del tradisjonell filosofi. Likevel er påstanden, som eg her har gjort til min, lite original. Mange filosofar i det 20. hundreåret har bore den fram. I den særleine (og for omsetjarar så vanskelege) terminologien til Martin Heidegger (f. 1889) blir for eksempel poenget omtala som «das je schon der Vorstruktur des In-der-Welt-seins». Det som ligg i dette, er at det finst ein historisk betinga føreåtstruktur for all forståing og all tolking. Eller sagt på ein annan måte: Den verda vi er i, og som vi tileignar oss ei forståing av, er alt tolka og utlagd av mange innanfor eit fellesskap med ei lang historie bak seg (jf. *Sein und Zeit*, par. 35). Det har skjedd og det skjer stadig ei utlegging av omgivnaden på førehand. Det alt utlagde er det ikkje mulig å dra seg heilt unna. All forståing, tolking, utlegging og meddeling nærer seg av den føreåttutlegginga – «die öffentliche Ausgelegtheit» – som er nedfelt i livsverda. Tankane om dette har òg prega verket til Hans Georg Gadamer.

I seinfilosofien sin gjennomførde Ludwig Wittgenstein, på sin kant, ein effektiv kritikk av solipsisme og ideen om privatspråk, og gjennom påverknaden frå han skjedde det ei vending i retning av daglegspråk, intersubjektivitet og praksisformer innanfor analytisk filosofi i England. I den etter-wittgensteinske analytiske filosofien i USA, der også påverknaden frå pragmatismen var sterk, blei denne vendinga endå tydelegare. I oppfatninga om at det tenkjande individet alltid står i ein føreåttolka og språkleg

formidla samanheng, konvergerer, med andre ord, dei dominerande filosofiske skuleretningane i det 20. hundreåret. Dette gjeld den amerikanske pragmatismen, den hermeneutiske fenomenologien (Heidegger, Merleau-Ponty), den filosofiske hermeneutikken (Gadamer) og «the main stream philosophy», altså den analytiske filosofien. Denne konvergensens på eit så vesentleg punkt – med eit stort steg bort frå tradisjonell epistemologi – har fått dei filosofihistoriske samtidsgranskarane til å snakke om ei språkleg, hermeneutisk og pragmatisk vending i den vesterlandske filosofien.

Ein av filosofane i våre dagar som har eit særleg godt og samlande grep om alle dei nyare skuleretningane i filosofien – både dei dominerande og dei meir marginale – er Karl-Otto Apel. Han har tolka den ovannemnde vendinga inn i ein rasjonalistisk intersubjektivitetsfilosofi (transcendentalpragmatikken) og slik unngått den kulturrelativismen som vendinga elles lett kan føre med seg (jf. Apel, *Auseinandersetzungen*, Frankfurt 1998). Til liks med Jürgen Habermas, Gunnar Skirbekk og fleire andre har eg prøvd å ta lærdom av Apel utan å bli ein like streng rasjonalist som han. For eksempel har eg ein respektfull sympati for filosofisk skeptisisme som Apel ikkje deler.

Ved det som no er nemnt, framhevar eg at den livsverdslege tolkinga går for seg i eit intersubjektivt språk, ut frå historisk gitte føresetnader og i ein samanheng som alt er tolka. Likevel finst det, i all kommunikasjon og tolking, eit førstepersonsperspektiv, liksom det finst 1. person eintal av personleg pronomen i språket, og dermed kjem ikkje enkeltmennesket unna det å tolke sin eigen livssituasjon. Men somme prøver då å bli mest mulig eitt med den sosiokulturelle samanhengen dei er vikla inn i, for eksempel slik at dei aldri vik av frå det mønsteret dei finn i den religiøse tradisjonen, i skikk og bruk, eller i konvensjonar og motar. Men ikkje eingong på eit nullpunkt av initiativ og personleg ettertanke kjem ein unna det å tolke, og tolkinga blir påverka av det ein veit eller meiner seg å vite.

Livstolking kan skje under terskelen for det klart artikulerte, og den kan føre med seg handlingar ein ikkje ønskjer å vedkjenne seg, og som ein kanskje bortforklarer gjennom tolking på metanivået. Det er ikkje alltid slik at ei skakande erfaring tvingar fram tolkingsgrunnlaget, jf. passasjen om Hegel ovanfor. For å vinne sjølvvinnsikt kan det vere nødvendig å artikulere for seg sjølv korleis ein nærmare bestemt forstår situasjonar og andre menneske, men for å greie det må ein distansere seg, få til metatolking, vurdere tolkingsmåten sin frå ein annan synsstad enn sin eigen – «taking the attitude of the other» (Mead). Då kan ein kome til å måtte ta inn over seg at den måten ein hittil har forstått og handla på, ber i seg illusjonar eller er kritikkverdig på anna vis, og at ein bør prøve å endre seg. Men ei slik artikulering er også noko ein kan avstå frå av ymse grunnar.

Eit («rasjonalisert») motiv for å avstå frå ei nærmare undersøking av kva for livstolking som skjuler seg i eins eigen praksis, ligg i trua på at ein alt veit kva den går ut på, fordi ein har eit bestemt livssyn med klare konturar. Livssyn er ikkje noko alle

menneske har. Somme har endåtil ei livstolking som spottar eit kvart livssyn. Ein gong høyrde eg følgjande replikk: «Nei, noko så fint som eit livssyn har ikkje eg. Ikkje vil eg ha det heller!» Ein grunn til skepsis overfor den motiverande krafta i livssyn ligg i det somme av oss har erfart, nemleg at den livstolkinga eit menneske faktisk handlar ut frå, kan stå i direkte motsetnad til det livssynet vedkomande erklærer som sitt, og som dermed blir framstilt som den overordna livstolkinga. Det kan for eksempel vise seg at eit menneske med eit humanistisk-filantropisk livssyn driv beinhard utpressing av medmenneske, og at eit menneske med eit kyniskmaterialistisk livssyn kan vere empatisk og hjelpsam i kvardagen. Moral er noko anna enn livssyn. Personar med ulike moral kan ha same livssyn, og omvendt: Personar med ulike livssyn kan ha same moral. Moral kan vere nedfelt både i personlegdomen til den enkelte og som normer i kulturen eller subkulturen, og normer er noko vi kan endre ut frå rasjonelle grunnar. Moralnorder er også noko vi kan leggje bak oss, for eksempel i glad eller uglied nihilisme. Men livstolkinga kan vi aldri leggje bak oss eller velje bort, så lenge vi er i live. Den driv vi alle med, også nihilistane.

[...] System-metafysikk eller eit substitutt for det, kan ikkje finnast på rasjonelt grunnlag, trur eg. Derimot er stykkevis avklaring mulig, og det er det eg prøver på. Det ligg også eit poeng i bruken av ordet «om» i boktittelen: «Om livstolking». Denne preposisjonen, og dei tilsvarande i andre europeiske språk, har tradisjonelt vore ein markør av at forfattaren ikkje tar sikte på noka uttømande drøfting av emnet, og at han også vil tillate seg digresjonar. Slik har det vore frå Montaigne og Bacon si tid.

[...] Er der visse grunndrag ved tilværet som vi ikkje kan tolke bort utan at vi rotar oss inn i illusjonar, grunndrag som det altså gjeld å ta omsyn til same korleis vi elles tolkar den samanhengen vi eksisterer i? Mitt svar er JA, og i denne boka prøver eg på ymse måtar å syne fram slike grunndrag. Det er ikkje nok å nemne dei opp. For det har seg nemleg slik at grunndraga er skjulte bak karakteren sin av å vere trivielle eller sjølvsgde. Framstilt på ein direkte måte kan det aller viktigaste bli det aller mest trivielle. Derfor er det nødvendig med visse retoriske grep. Likevel kan eg vanskeleg kome unna det å gi ei skisse.

Conditio humana – den menneskelege grunnsituasjonen – medfører omstende som er tilfeldige eller kontingente, men som vi ikkje kan endre på. Dei er der som eit gitt utgangspunkt for både handling, livsprosjekt og sjølvtolking. Det er som om vi har fått dei gjennom eit lotteri vi ikkje har bede om å vere med på.

(1) Somt er felles for alle menneske: at vi er fødte på eit tilfeldig gitt tidspunkt i ein tilfeldig gitt sosiokulturell samanheng, at vi vil ha så mykje ut av livet som mulig, at vi er feilbarlege, at vi har eit liv som endar i døden, men at vi trass i alt kan resonnerne fornuftig.

(2) Andre omstende gjeld ikkje alle, men er felles for mange, for eksempel det å vere fødd inn i ein sosiomateriell situasjon som sperrar for mangt. Dei utgjør kår for ein heil samfunnsklasse, og som kjent finst det ulike samfunnsklassar.

(3) Atter andre omstende varierer frå individ til individ. Somme er uheldige, andre heldige. Dette gjeld fysisk og mental konstitusjon, helse, oppvekstmiljø og det ein råkar ut for: Ein person kolliderer for eksempel med bilen sin og misser ein fot; ein annan forsøv seg til eit flyhavari og overlever; ein tredje får ein tilfeldig suksess. Blant slike omstende kan vi inkludere alt det uventa. Det gir oss ulike, individuelle livssituasjonar, og det gjer at handlingsresultatet stundom blir heilt annleis enn tilsikta, endå om vi ikkje er like kontrafinalt uheldige som Oidipus hos Sofokles.

For heile serien av omstende – både dei kollektive og dei individuelle – gjeld det at dei verkar inn på livssituasjonen til oss menneske. Ja, dei er der som eit grunnfaktum og eit utgangspunkt. [...]



Foto: K. Brautaset

Jon Hellesnes (f. 1939)

- Forfattar og filosof, prof. emeritus, Universitetet i Tromsø.
- Adresse: jon.hellesnes@uit.no

Hva slags plass har livstolkning i KRL/RLE-planene? Og hva slags plass bør det ha? Artikkelen viser at begrepet livstolkning bringer oss i kontakt med sentrale trekk ved dette grunnskolefagets fødsel og utvikling.

Livstolkning i KRL/RLE:

Om (læreplan)aktører og livstolkningsbegrepets plass og funksjon i fire planer

Elisabet Haakedal

Denne artikkelen handler om begrepet livstolkning i grunnskolens religions- og livssynsfag. Begrepet finnes i ulik grad i alle de tre KRL-planene (KRL97, KRL02 og KRL05) og i den gjeldende RLE-planen (RLE08). Hva kan begrepet bety ut over det å tolke livet og tilværelsen? Fra innføringen av *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* i 1997 (L97) har det aktuelle skolefaget hatt tre navn (kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering, 1997-2002; kristendoms-, religions- og livssynskunnskap, 2002-2008; deretter religion, livssyn og etikk), men bare to forkortelser (KRL og RLE). Når skjedde de viktigste planendringene? Begrepene i fagnavna hører med til livstolkningsbegrepets nærkontekst i planene. Det må forstås i lys av dem.

Men navneendringene forteller også noe om den offentlige debatten om fagets innhold, prinsipper og funksjon. Derfor går jeg først inn på hvor og hvordan livstolkningsbegrepet finnes i en videre samfunnskontekst med referanse til enda noen offisielle dokumenter og tekster av fageksperter. Deretter redegjør jeg sammenlignende for begrepets plass og funksjon i de nevnte planene. En av arenaene hvor begrepet er lansert og drøftet er lærerutdanningsmiljøet. Her er jeg selv en involvert deltaker. Jeg mener livstolkningsbegrepet er viktig i grunnskolen. Jeg skriver derfor engasjert læreplananalyse med noen avsluttende refleksjoner over RLEs fagprofil og konsekvenser for undervisning.

Livstolkningsbegrepets videre samfunnskontekst

Livstolkningsbegrepet kom trolig inn i grunnskoleplanene via læreplanutviklingen for allmennlærerutdanningen, hvor hovedemnebetegnelsen "truslære" ble skiftet ut med "kristen tro og livstolkning" tidlig på 1990-tallet (Haakedal 2000:9). Både her og seinere har teologer og idéhistorikere i universitets- og høyskolemiljøet (jf. Uppsalamiljøet som utviklet "livsåskådningsforskning" med konsekvenser for elevforskning og "livsfrågepedagogik") hatt innvirkning på bruken av livstolkningsbegrepet i grunnskolen (Skeie 2002). I grunnlagsdokumentet for KRL97, *Identitet og dialog*

(NOU 1995: 9, s. 66), er livstolkningsbegrepet bare brukt et par ganger under overskriften "Personlig livstolkning". Konteksten her er først og fremst kristen tro og praksis, men også humanetiske ritualer er nevnt.

Livstolkningsbegrepet har ikke bare vært aktuelt for teologer/idéhistorikere opptatt av sekularisering og pluralisering i kultur og samfunn. Fagpedagogen Thor Ola Engen har anvendt nært beslektede begrep, som tolkningsmønster, meningssammenheng og livsforklaring (Engen og Øygarden 1992:56), i ei jubileumsbok for Hamar lærerhøgskole. Engen er inspirert av Jon Hellesnes' pedagogiske filosofi (særlig dannelsesbegrepet, se Engen 1989). Andre bidragsytere til jubileumsboka har skrevet om hvordan ulike kulturaspekter kan forstås som "livsforklaring". Blant annet skrev religionsfilosofen og teologen Peder Gravem teksten "Kulturanalyse og religion som livsforklaring" (Engen og Øygarden 1992:37-50). Midt på 1990-tallet utgjorde fem artikler av ham i tidsskriftet *Prismet* et utkast til livstolkningsteori (Gravem 1996). Med sin avhandling, *KRL – et fag for alle?* (2004), ble Gravem første professor i KRL.

Religionspedagogen Sidsel Lied hadde Peder Gravem som veileder for doktorgradsavhandlingen sin (Lied 2004) som tolker praksis i KRL-faget. Lied var aktiv sammen med lederen for fagplangruppa bak KRL97, kirkehistorikeren Tarald Rasmussen, ved innføringen av KRL-faget, blant annet i arbeidet med departementets veiledningsdokument (KUF 1997). En seinere kollega av Gravem ved Menighetsfakultetet, religionspedagogen Heid Leganger-Krogstad, sto sentralt i arbeidet med *Kunnskapsløftets* læreplaner (KRL05 og RLE08). I et par tekster hvor hun drøftende har redegjort for dette arbeidet (Leganger-Krogstad 2007 og 2008), ligger etter min mening livstolkningsbegrepets anliggende innebygd og kan leses ut av den kritiske tittelen: "Learning Religion without Involving Experience?". Læreplanprosesser innebærer både formelle og uformelle påvirkningskanaler for enkeltpersoner og institusjoner, men læreplanforfattere må arbeide innenfor bestemte rammer og følgelig drive balansekunst.

Selv oppfatter jeg Peder Gravem som den "fremste våpendrageren" for KRL-faget og livstolkningsbegrepet. Likevel, mer enn i Gravems sammenfatning av livstolkningsbegrepet fra 1996 ("livstolkning er *helhetsforståelse* av livet og verden", kursiveringen er Gravems egen, se Haakedal 2000:13), kjenner jeg meg igjen i Jon Hellesnes' begrepslige klargjøring: "Livstolkning er ingen vitenskap, ikke eingong filosofi. Det er ein aktivitet som høyrer livsverda og dagleglivet til, og som vi alle driv med – meir eller mindre umiddelbart, meir eller mindre reflektert." (Hellesnes 2007:7). Hellesnes ser ut til å reservere begrepet livssyn for ulike typer store tradisjoner (samme verk: 7). Sist i artikkelen går jeg inn på didaktiske konsekvenser av ulik vektlegging når det gjelder helhetsforståelser og elevers refleksjon/undring.

Livstolkningsbegrepet i *Reform97s* og *Kunnskapsløftets* læreplaner

Alle KRL/RLE-planene (KUF 1996, UFD 2002, UFD 2005 og KD 2008) inneholder følgende tre hoveddeler: Redegjøring for fagets samfunnsmessige legitimering, mål, prinsipper og arbeidsmåter, redegjøring for fagets hovedbegrep og innholdsmessige

struktur (i både skjematisk og tekstlig form), og en punktvis oppstilling (naturlig nok den lengste delen) som fastslår fagstoffets fordeling på de ulike skoletrinnene / læringsmålene for fullførte hovedtrinn. Læreplanreformen *Kunnskapsløftet* (K06) planer (KRL05 og RLE08) inneholder i tillegg tre mindre deler: et kort avsnitt om fagets timetall, punktvis "grunnleggende ferdigheter i faget" og et kort avsnitt om sluttvurderingen i faget. Grunnleggende ferdigheter er et nytt sjangerbegrep innført i alle skolefag med K06. Fagenes timetall og vurdering var plassert samlet i L97s prinsippdel.

KRL-planene fra 1997 og 2002

I KRL97 og KRL02 er livstolkningsbegrepet brukt på to hovedmåter i plandelen om legitimering og struktur. For det første er begrepet knyttet sammen med kristendommens trosinnhold ("grundig innsikt i kristendom og hva kristen livstolkning innebærer", "Kristen livstolkning i dag", KUF 1996:89, 92). Denne uttrykksmåten er borte i KRL02. I stedet er opplæringslovens § 2-4 sitert, bl.a. med uttrykket "kristendommen som kulturarv og evangelisk-luthersk tru" (UFD 2002:11). For det andre ser vi i L97-sammenheng at livstolkningsbegrepet knyttes til "andre" aktuelle syn enn kristendommens (jf. "hovedtrekk i andre levende religioner og livstolkninger", "møte nye tros- og livstolkninger med forståelse", KUF 1996:89f, UFD 2002:12). Hoveduttrykket for fagets innhold i begge planene er "kristendommen og andre religioner og livssyn". I mindre grad er "religioner og livssyn" og "tro og livssyn" brukt.

Når livstolkningsbegrepet brukes i en kristendoms kontekst, understrekes den kristne troens samtidsrelevans. Da blir livstolkningsbegrepet et sentralt supplement til begrepene kulturarv og tradisjon, som også forekommer ofte. At denne betydningen av (kristen) livstolkning er noe dempet i KRL02, antyder at denne planen legger større vekt på å formidle tradisjonsstoff enn å anspore til refleksjon over aktuelle betydninger av tro og trosinnhold. Når livstolkningsbegrepet står i en mer generell kontekst, kan det se ut som om det i første rekke refererer til sekulære/verdslige aktuelle syn, altså som et supplement til den generelle bruken av livssynsbegrepet som da også refererer til verdslige tanketradisjoner.

De to bruksmåtene for livstolkningsbegrepet, i en kristen samtidskontekst og i en kontekst som antyder aktuelle verdslige tanke- og holdningsmønstre, er både kombinert og utvidet (inkludering av aktuell religiøsitet utenom kristendommen) i to av fem "felles mål for faget" (KUF 1996:94, UFD 2002:16): "at elevene skal få grundig kjennskap til [...] kristendommen som kulturarv og levende kilde for tro, moral og livstolkning", og "at elevene skal få kjennskap til andre verdensreligioner og anskuelser som levende kilde for tro, moral og livstolkning". Begrepet anskuelse fungerer her som et synonym for "andre" verdslige (livs)syn. I disse målformuleringene ligger det en spire til sammenligning av ulike "levende" kilder for "tro, moral og livstolkning", altså en vekt på aktualitet og samtidsfunksjon, selv om kulturarvelementet er klart synlig når det gjelder kristendommen.

Går vi ned på fordelingen av faginnholdet i mål og hovedmomenter, finner vi at livstolkningsbegrepet er nærmest fraværende i de to L97-planene. Likevel er det en forskjell mellom KRL97 og KRL02. Den første planen inneholder flere livstolkningsrelevante trekk, ikke minst en vilje til å fokusere aktualitet, både når det gjelder kristendommen og de øvrige store tradisjonene. Blant annet legges det på alle småskoletrinnene, under "Kristne høytider, religiøse symboler, lokalt kristenliv", opp til sammenligning av religiøse praksiser og livsriter i flere tradisjoner, dels også utenfor kristendommen. I KRL02 er sammenligning dempet på barnetrinnet. På mellomtrinnet finnes uttrykket "kristen livstolkning" to ganger hvor det dreier seg om aktuell kristen tro og praksis. På ungdomstrinnet derimot har denne planen noen få spor av et aktualiserende sammenlignings- og tolkningsperspektiv.

Livstolkning: hovedforskjeller mellom L97 (KRL97/02) og K06 (KRL05/RLE08)

KRL05 ble innført et år tidligere enn de andre læreplanene i Kunnskapsløftet fordi FN's menneskerettskomite i 2004 uttalte at KRL-faget brøt med generelle rettigheter/friheter som Norge hadde gitt sin tilslutning til. Da Den europeiske menneskerettsdomstolen i 2007 avsa dom mot faget, var dette grunnen til nye lov- og læreplanendringer i 2008.

Når det gjelder livstolkningsbegrepets plass og funksjon i plandelene om legitimering, mål, prinsipper, arbeidsmåter, struktur og grunnleggende ferdigheter, er det små endringer fra KRL05 til RLE08. Det prinsipielle skillet mellom en kristen kontekst og "andre" aktuelle kontekster for begrepet er borte allerede i KRL05. Begrepets generelle og aktualiserende bruksmåte er bevart indirekte og direkte i begge planene, bl.a. i setninga "Kunnskaper om religioner og livssyn, og om den funksjon disse har både som tradisjon og som levende kilde (RLE08: aktuelle kilder) til tro, moral og livstolkning, står sentralt i faget." Tolkningsaspektet er også klart til stede i de grunnleggende ferdighetene som beskrives med verb som å tolke og reflektere over, og substantiv som undring. Her er det bare små forskjeller mellom de to K06-planene. Den viktigste forskjellen mellom KRL05 og RLE08 gjelder ikke begrepet livstolkning, men innføringen av nye begreper i RLE08: "Opplæringsloven legger til grunn at undervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk." Men også i tolkningen av disse begrepene gjøres vi oppmerksom på kontinuiteten mellom planene, blant annet fordi RLE08 innholder setningen "... alle religioner og livssyn skal behandles på en faglig og sakssvarende måte *ut fra sitt særpreg* (min kursivering) og mangfold."

Den punktvisse fordelingen av fagstoffet på kompetansemål er så å så lik i KRL05 og RLE08. Dette gjør det mest interessant å sammenligne livstolkningsbegrepets plass og funksjon i L97-planenes mål og hovedmomenter på den ene sida og i K06-planenes kompetansemål på den andre sida.

Mens livstolkningsbegrepet var nesten usynlig i L97-planenes mål og hovedmomenter, har det styrket sin plass og funksjon i *Kunnskapsløftets* kompetansemål. Begrepet er nemlig brukt i likelydende setningsledd i et par av kompetansemålene for alle

de store tradisjonene. På mellomtrinnet skal eleven kunne "samtale om" de enkelte tradisjonenes "livstolkning og etikk med vekt på [...]". Her følger tros- og verdibegrep og emner som er sentrale i hver av de store tradisjonene. På ungdomstrinnet skal eleven kunne "forklare særpreget ved" hver tradisjon og dennes "tro som livstolkning i forhold til andre tradisjoner". På småskoletrinnet er ikke livstolkningsbegrepet brukt, men også her finnes et aktuelt kompetansemål som går igjen under hver av de store tradisjonene. Eleven skal kunne "samtale om" tradisjonen og "hvordan religiøs praksis kommer til uttrykk gjennom leveregler" og ulike kultiske handlinger. Under overskriften "livssyn" er dette kompetansemålet tilpasset "livssynshumanistisk" praksis. På alle tre hovedtrinnene forekommer "livstolkning" indirekte og direkte under fagets tredje hoveddel, filosofi og etikk.

Endringene i livstolkningsbegrepets plass og funksjon gjennom de fire planene kan oppsummeres: Den prinsipielle forskjellen mellom L97-planenes to atskilte brukskontekster for livstolkningsbegrepet, dvs. samtidskristendom og aktuelle, verdslige tankemønstre og praksiser, er borte i K06-planene. Det sammenfattende hoveduttrykket for faginnholdet er nå (i KRL05 og RLE08) religioner og livssyn, ofte (i RLE08) med tilføyelse av etikk og filosofi. Denne prinsipielle endringen er også synlig når det gjelder bruken av livstolkningsbegrepet. Uttrykket "levende kilde for tro, moral og livstolkning" ble skapt i og med KRL97 og allerede der brukt om forskjellige store religiøse og verdslige tradisjoners aktualitet. Uttrykket er videreført i formålsdelen av RLE08, bare med en påminning om tolkningsmangfold. Men like viktig er det at *Kunnskapsløftet* har styrket livstolkningsbegrepet i fagets kompetansemål ved å bruke det på samme generelle måte for alle de store tradisjonene. Derfor er det på sin plass å se litt nærmere på hva livstolkning dreier seg om i de aktuelle kompetansemålene og hvilke konsekvenser dette kan få for forståelse av fagprofil og undervisning i RLE-faget.

Planlegging av livstolkning som dannelsingsprosess der fagstoff og undring møtes

Etter mellomtrinnet skal eleven kunne "samtale om [de store tradisjonene, deres] livstolkning og etikk med vekt på [noen sentrale begrep i tros lære og praksis / forestillinger om virkeligheten], "aktuelle etiske utfordringer og utvalgte tekster". Etter ungdomstrinnet skal eleven kunne "forklare særpreget ved [tradisjonen og dens] "tro som livstolkning i forhold til andre tradisjoner: likhetstrekk og grunnleggende forskjeller". På begge hovedtrinnene er det en yrkesetisk utfordring å vekte de ulike kompetansemålene i forhold til hverandre. Rent praktisk gjelder utfordringen bevissthet om fagprofil og arbeid med planlegging og tidsbruk på lang og kort sikt.

Mer bevisst planlegging læres gjennom erfaring og refleksjon. Livstolkningsbegrepet i RLE-planens formål refererer til den enkelte elevs dannelsingsprosess. Ifølge ferdighetsmålene skal eleven lære å tolke og reflektere, og gis anledning til å undre seg i møte med relevant fagstoff. En konsekvens av dette blir at RLE-lærere må forsøke å planlegge konkrete sammenkoplinger mellom livstolkningsbegrepet i de

to siterte kompetansemålene og i andre kompetansemål som direkte og indirekte dreier seg om livstolkning. Livstolkningsbegrepet er et signal om fagets dannende samtidsrelevans. I filosofi og etikkdelen av RLE08 er aktuelle dannelsesmål satt opp på alle de tre hovedtrinnene: Eleven skal kunne "uttrykke tanker om livet", "samtale om familieskikker [...] på tvers av religioner og livssyn", "samtale om filosofi, religion og livssyn som grunnlag for etisk tenkning [...]", "reflektere over filosofiske temaer knyttet til identitet og livstolkning [...]" og "føre dialog med andre om sammenhenger mellom etikk, religioner og livssyn". Jeg ser ingen grunn til å holde læringen i de ulike delene av faget (jf. den skjematiske strukturen) strengt atskilt. En bevisstgjøring på livstolkningsbegrepets dannelsesfunksjon får konsekvenser for planleggingen når det gjelder tidsbruk og progresjon. Planlagte tema på tvers av tradisjonene kan være relevante.

I presentasjonen av livstolkningsbegrepets videre samfunnskontekst signaliserte jeg sans for Jon Hellesnes' prosessuelle begrepsmessige hovedpoeng: Livstolkning er en hverdagsaktivitet som alle mennesker i større eller mindre grad driver med. Det er ingen prinsipiell motsetning mellom dette poenget og det lille klippet jeg gjorde fra Peder Gravems tekstproduksjon ("livstolkning er *helhetsforståelse* av livet og verden"). Hellesnes lar begrepet "livssyn" representere både de religiøse og de verdslige helhetlige tankesystemene. For Gravem dekker livstolkningsbegrepet en hovedtradisjons menings-, verdi- og praksissystem og dens aktualitet for individet. Forskjellen mellom de to poengteringene, (alles individuelle) hverdagsaktivitet og (konkurrerende sannhetsutkast via) helhetsforståelse, forteller trolig likevel noe om ulike holdninger til livstolkningsfenomenet, og vil kanskje vise seg i ulike RLE-læreres planlegging og prioriteringer. En lærer som vektlegger læreplanens utvalgte store tradisjoner som helheter, vil trolig bruke mindre energi på å konkretisere sammenhenger på tvers av fagets strukturelle hoveddeler, og kanskje under tidspress nedprioritere den enkelte elevs reflekterende og undrende dannelsesprosess.

Litteratur

- Engen, T. O. (1989). *Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Engen, T. O. og Øygarden, B. (1992) (red.). *Tankeblikk. Artikler om kultur og utdanning. Hamar lærerhøgskole 1867-1992*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Gravem, P. (1996). Livstolkning. Fem artikler. I *Prismet Pedagogisk tidsskrift* 47, (6), 235-274 og 284.
- Gravem, P. (2004). *KRL – et fag for alle? KRL-faget som svar på utfordringer i en flerkulturell enhetsskole*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Haakedal, E. (2000). *Livstolkningsstudier og religionspedagogikk*. Skriftserien nr. 69. Kristiansand: Høgskolen i Agder.
- Hellesnes, J. (2007). *Om livstolkning*. Oslo: Samlaget.
- KD (2008). Læreplan i religion, livssyn og etikk. Lastet ned 31. mars 2010, fra <http://www.undanningsdirektoratet.no/grep/Lareplan/?laereplanid=707207>.
- KUF (1996). Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering. I *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, Nasjonalt læremiddelsenter, s. 87-107.
- KUF (1997). *Veiledning L97. Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

- Leganger-Krogstad, H. (2007). Møtet mellom fag og politikk i en lærplanprosess, eksemplifisert ved KRL. I *Acta Didactica Norge*, lastet ned 5. april 2010, fra <http://adno.no/index.php/adno/article/view/21/69>.
- Leganger-Krogstad, H. (2008). Learning Religion without Involving Experience? In: H. Streib, A. Dinter and K. Söderblom (eds.): *Lived Religion – Conceptual, Empirical and Practical-Theological Approaches: Essays in Honor of Hans-Günter Heimbrock*, Leiden: Brill, 363-376.
- Lied, S. (2004). *Elever og livstolkningspluralitet i KRL-faget: Mellomtrinns elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn*. Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 11 - 2004.
- LOV 1998-07-17 nr 61: *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Lastet ned 31. mars 2010, fra <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html#map001>.
- NOU (Norges offentlige utredninger) 1995: 9. *Identitet og dialog. Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning*. Oslo: Akademika, Avdeling for offentlige publikasjoner.
- Skeie, G. (2002). Livssyn og livstolkning. Noen religionspedagogiske refleksjoner om terminologi og vitenskapsteori. I *Tidsskrift for teologi og kirke* 73, (2), s. 83-105.
- UFD (2002). Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap. Læreplan for den 10-årige grunnskolen. I *KRL-boka*, Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet, Læringscenteret, s. 9-22.
- UFD (2005). Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap. Læreplan for 1.-10. årstrinn. I *KRL-boka* 2005, Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet, Utdanningsdirektoratet, s. 9-19.



Elisabet Haakedal (f. 1955)

- dr.art., førsteamanuensis ved Institutt for religion, filosofi og historie, Universitetet i Agder.
- Adresse: elisabet.haakedal@uia.no

Bakgrunnen for denne elevteksten er at klassen fikk besøk av forfatteren Peter Normann Waage, som holdt et engasjerende foredrag basert på sin egen bok *Jeg. Individets kulturhistorie* (Schibsted 2008). Oppgaven gikk ut på å skrive et lite essay med personlige refleksjoner omkring det å være et selvstendig individ.

Jeg, meg og meg selv

Lena Sæter

«Jeg» er verdens vanskeligste ord. Tre bokstaver, én trykktung stavelse – relativt enkelt i utgangspunktet. Likevel er det et komplisert ord. Det er ladet. Med akkurat hva, er jeg ikke så sikker på, men med noe. Ladet med filosofi, kanskje? Med følelser, selverkjennelse, tanker? «Jeg» er et ord som for mange er det viktigste de vet om. Det som virkelig teller, det man har å stole på hvis alt annet går skeis. Ja, «jeg» er et enstavelsesord. Men det er også så mye mer.

Peter Normann Waage er et «jeg» som har tatt seg tid til å se litt nærmere på nettopp dette lille, men akk så mektige ordet. I den nyeste boken sin «Jeg. Individets kulturhistorie» (2008) har han tatt en real kikk på mennesket som individ, med alt det tilhører: Historiske betraktninger og ulike samfunnsforhold blir fint satt i sammenheng med det store lille mennesket. Og det er ikke småtterier. Alt fra antikkens Hellas til dagens massekultur blir satt under lupen – og menneskets tilværelse forstørres til det helt store. Og det passer oss utmerket.

For vi liker å tenke på og snakke om oss selv. Hva er det med oss menneskene, som fører til en så heidundrende sterk selvforkusering? Ja, vi er den mest intelligente arten vi selv noen gang har hørt om. Ja, vi er tilpasningsdyktige og selvstendige. Og JA, vi er både pene og smarte. Men unnslipper vi dyriskheten av den grunn? Er vi virkelig hevet over alle de andre skapningene vi omgås, som vi nærmest ser på som instinktbaserte organismer? Ta maurene, for eksempel. De er små, stressa og generelt sett litt ekle. Men de har da imponerende husbyggeregenskaper, samfunnsstrukturering og fellesskapstenkning, de også? Maur er faktisk et ganske så sosialt insekt.

Helt siden oraklet i Delfi innprentet budskapet om å «erkjenne seg selv», har vi i fattet en stor interesse for jeg, meg og meg selv. Den første selvbiografien ble visstnok skrevet allerede på 300-tallet (kirkefaren Augustin syntes det var viktig å snakke om seg selv), og den siste er nok ikke skrevet enda. Å ha stor nok selvinnsikt og mot til å utlevere seg selv blir sett på som stort hos oss. Å ha selvstendighet og en individualitet er hos oss verdt å rope høyt om. «Jeg er meg selv!» runger det over hele verden. Som Waage selv sier: «Vår selvstendige tenkning er en forutsetning for vår opplevelse av

det å være et selvstendig individ». Det er nok akkurat det Eli Hagen hadde i tankene da hun skrev boken om seg sjæl.

Bildet av det selvstendige, tenkende mennesket er flatterende. Det er fint å tenke på at vi har nytt så godt av verdens evolusjon. Vi, vi som har utviklet oss og overlevd, er på toppen av næringskjeden. Under oss har vi «alle de andre», noe som for øvrig er en mentalitet vi til stadighet omfavner, det er meg mot resten av verden: gauper, hester,



de tidligere nevnte maurene. I dag er mennesket fritt, tenker vi. Vi har muligheten til å være i oss selv, fullt og helt. Ta egne avgjørelser. Gjennomføre valgene som er best for oss selv. Det er det som er den store forskjellen på før og nå, mener Waage. Han understreker at det i dag er utrolig mye mer som er valg – opp til oss selv, opp til mennesket – enn hva det var før. De fleste (dog dessverre noen) ledes ikke lenger av diktatoriske eneherskere, underlagt en høyere makt. Tvert imot. I dag lever vi i et samfunn der selvrealisering og personlig suksess er stikkordet. Vi sitter på en unik mulighet til rett og slett å være individer. Og vi vet det. «Det er ikke deg, det er meg», har mang en sjel fått høre rett før de har fått hjertene sine knust.

Men la oss se nærmere på denne selvstendigheten. På den ene siden lever vi så visst i et individorientert samfunn. Så mye at vi har samfunnsvitenskapelige modeller på det. Demokrati. Individualisme. Egosentrisme. Og verre: etnosentrisme. Sosiologisk (og også rettslig) er vi definert som selvstendige mennesker med eget vett, egen moral og egen vilje. Avgjørelsene vi tar er overveide av oss selv – og ofte for oss selv. Vi må derfor også stå til ansvar for dem. Det synes jeg det lyser styrke av. På den andre siden er samfunnet vårt ganske så orientert rundt fellesskapet. Riktignok et fellesskap bestående av individer, men like fullt en slags felles tilhørighet. For i dag er vi faktisk ikke bare opptatt av oss selv. Vi er også opptatt av hvordan dette 'oss selv' tar seg ut overfor andre. 'Ser denne toppen trang ut på meg, kjære?' 'Har jeg finere busker enn naboene?' Og trolig en av de mest tenkte tankene i vår verden (unntatt ordene «jeg» og «meg», og kanskje et kjærlig «vi» iblant): 'HVA VIL DE ANDRE TRO?' Så jeg synes vi samtidig burde ta en nærmere kikk på dette jeget. Står vi virkelig helt alene? Innimellom alle hjelpeordninger og stønader er jeg ikke så sikker på det. Som amerikaneren Claude Eatherly forklarte fra fengselet (etter å ha brukt en uladd pistol til å rane en butikk, der han lot pengene være igjen på disken): «Jeg føler meg tryggere her enn utenfor.» Er vi virkelig sterke nok til å stå så komplett alene? Jeg tror det føles ganske trygt og trøstende å være en del av et system. Selv for tøffe bankranere.

En av menneskenes største bekymringer, er i dag å 'ikke finne seg selv'. Uten denne 'seg selv' er man nærmest ingenting. Glem familie, glem jobb, glem fotballtrening med gutta. Har man ikke seg selv, befinner man seg i ingenmannsland. En av de vanskeligste opplevelsene for et individ er nettopp det å «oppdage seg selv som fremmed», mener Waage. Og dette er interessant. Er en slik opplevelse vanskelig fordi man da ikke har noen forankring, en sikkerhet å produsere et «image» fra? Eller er det vanskelig fordi man da ikke lenger har noen plattform for å knytte seg til andre mennesker? Et viktig trekk ved et selvstendig individ er nemlig det å ha overskudd til å hjelpe andre. «Reddere» kaller Waage dem. Mennesker som uavhengig av egen situasjon smiler et varmt smil, sender et meningsfullt blikk, strekker ut en hjelpende hånd. Å være nok i seg selv til at man også har plass til å bry seg om andre, synes jeg er et viktig trekk ved et selvstendig individ. Å skjønne at man har en påvirkningskraft. Vi har alle en verden der «jeg» er den viktigste personen – det er tross alt livet. Likevel har vi alle også en tilværelse som (forhåpentligvis) består av andre enn oss selv. Å se viktigheten i å ta vare på dette, burde være minst like relevant som det å ta vare på seg selv. Et individ

burde ha nok trygghet i seg selv til å kunne hjelpe til med dette.

Men å være et fritt individ byr på flere paradokser enn dette. Jeg tør nemlig å påstå at dagens samfunn – på tross av sin uendelige individfokusering – er en trussel mot individet. Ja visst. Den lurer seg innpå som en slags bie på vei mot favorittblomsten. Vi er en riktig så innholdsrik blomst, menneskeheten: Både brun, gul og hvit, med alkens forskjellige dufter og smaker. Ikke rart bien er interessert. For i dag er mennesket (ifølge Waage og meg) utsatt: Gjennom massemedienes fokusering på nærmest umenneskelige ferdigheter, skyhøye krav, uoppnåelige mål og utallige «dos and don'ts» (for å si det i tidsriktig språkdrakt), føler vi at vi ikke riktig når opp. Individet skal plutselig være konformt, passe inn i sammenhengen vi omgir oss med. Vi skal være smarte (men ikke så smarte at vi blir nerder), flinke i jobb (men ikke så opphengte i det at vi ikke har noe skikkelig privatliv), skikkelig privatliv (men ikke fokusere så mye på det at vi ikke greier å gjøre en ordentlig jobb) – og ellers være snille og greie (men det er også fint å være litt frekk iblant). Waage mener derfor at denne ensartetheten, der alle på sett og vis skal være like, er en trussel mot det sterke, fritttenkende individ: Man må skille mellom det lydlige massemennesket og det selvstendige tenkende individ, mener han. Han har kanskje et poeng.

Å være et selvstendig individ er kanskje ikke alltid så lett. Men å fremme seg selv synes ikke å være noe problem for den vestlige menneskeheten, heller. Å spørre seg selv hva som er et individ, er enkelt. Det er det å svare som er vanskelig. For å ta det mest grunnleggende først: Alle mennesker er i naturfaglig forstand individer. Vi er alle frittstående personer (egentlig definert som organismer, men vi føler oss for hevet over sånt til å bruke slike begreper), det mest prestisjefylte nivået i det biologiske hierarkiet. Likevel er vi del av en populasjon. For å bruke litt mer samfunnsfaglige (les: forståelige) termer: Alle mennesker er fullstendige i seg selv. Vi er alle likeverdige, med ukrenkelige og ufravikelige rettigheter. Samtidig er vi en del av verdenssamfunnet, med alle sine variabler. Så hva er egentlig det å være selvstendig, et individ som tar ansvar for egne valg og handlinger? For meg er nok det å vite at en har en selvstendighet i seg selv, en viktig faktor. Jeg tror det er viktig å innse at en selv, og kun en selv, tar egne valg. Verken universet, himmelen, staten eller naboen kan fortelle deg hvilke regler du skal leve ut fra. Å være fullt og helt seg selv krever selvfølelse, selvtilit og selvbevissthet. Mot og styrke. Men også ydmykhet. Kanskje det er like greit å heller bruke energien på andre? Kanskje vi burde legge bort dette enstavelsesordet en gang iblant. «Jeg» er nemlig verdens vanskeligste ord. Hva er det egentlig det rommer?



Lena Sæter (f. 1992)

- Er elev i Vg2 på Valler videregående skole.
- Adresse: lenasaeter@hotmail.com

Hva slags holdninger har egentlig norsk ungdom til religiøse verdier og religiøs praksis? Denne artikkelen gir et oppdatert bilde basert på flere store NOVA-undersøkelser.

Norsk ungdom

– omfang av religiøse holdninger og praksis

Tormod Øia

Overgangen fra å være barn til å bli ung innebærer samtidig overgangen fra å leve i en liten familierelatert og privatisert verden til å ta de første stegene i retning av å bli samfunnsborger. Barndommens begrensa erfaringsverden, livsanskuelse, begreper og forestillinger om hva som er rett og galt, må prøves ut og testes på nytt. Den unge kan tenke logisk om abstrakte situasjoner og vurdere filosofiske og religiøse spørsmål ut fra nye perspektiv. I denne prosessen mister tidligere erkjennelser sin gyldighet, eller utsettes for nye tester og prøvelser. Barnetrua er ikke lenger sjølsagt eller innlysende. Det er ikke tilstrekkelig å tenke seg Gud som en gammel mann med hvitt skjegg og lang kjole, som sitter på en trone omgitt av engler. Problemstillinger knytta til moral, politikk, verdier, helhet og sammenheng blir i denne aldersfasen viktig - som en del av identitetsdannelsen og svaret på det grunnleggende spørsmålet: Hvem er jeg?

Her skal oppmerksomheten konsentreres om de unges religiøse verdier og praksis. I Norge er den protestantiske, lutherske religionsformen innarbeidet i Grunnloven og inngår som en del av statsforfatningen. Samtidig opplever vi et løpende offentlig ordskifte om statskirkeordningen. Argumentasjonen mot grunner seg på at religiøs tru er en privatsak, og at en slik ordning ikke korresponderer med liberale grunnholdninger om forholdet mellom individ og stat. Argumentasjonen for, og legitimeringen av statskirkeordningen, har som viktig premiss at det store flertallet av den norske befolkningen fremdeles er medlemmer av, og slutter opp om statskirkeordningen. I denne debatten er det av særskilt interesse å undersøke de unges holdninger. Ungdomstida er en spesielt sensitiv fase av livet. En rekke forfattere har pekt på at de meningene og holdningene som danner seg i ungdomsperioden, har en tendens til å henge ved utover i livsløpet (Hellevik 2001, Fauske og Øia 2003). Drotner peker på:

«...hvorledes, de opplevelser, vi har som unge, og de erfaringer, vi gør dér, rummer en særlig intensitet, som farger seinere opplevelser og erfaringer» (Drotner 1999: 16)

I et slikt perspektiv forteller de unges verdisyn mye om hvordan verdigrunnlaget i Norge vil utvikle seg på lenger sikt.

Ut fra de to store, nasjonale ungdomsundersøkelsene Ung i Norge 1992 og Ung i

Norge 2002 skjedde det i denne tiårsperioden en sekularisering slik at religiøse og kristne verdier mistet oppslutning i ungdomsbefolkningen. På spørsmål om hvordan den enkelte stiller seg til kristendommen, var det i 1992 15 prosent som oppfattet seg sjøl som personlig kristne, mens 37 prosent trodde at det «finnes en gud, men religionen har ikke så mye å si for meg til daglig». Tilsvarende tall i 2002 var 12 prosent og 29 prosent. I 2002 inntok flertallet av de unge enten en agnostisk posisjon, gjennom at de var "usikre" på om det fantes en gud, eller de trodde "ikke" at det fantes noen gud. 27 prosent var usikre, mens 29 prosent mente at det ikke fantes noen gud. Andelen som enten er usikre eller ikke tror det finnes noen gud, økte fra 47 prosent i 1992 til 55 prosent i 2002. Jenter er noe mer religiøse enn gutter (Fauske og Øia 2003). Vi vet lite om hvordan utviklingen har vært på 2000-tallet. Det er ikke gitt at denne trenden har fortsatt.

Kristendommen, og etter hvert den lutherske varianten, er del av en tusenårig norsk kulturarv og tradisjon. I et slikt perspektiv er religionen ikke først og fremst et uttrykk for et trosforhold, men dreier seg snarere om kultur og om å være en identitetsmarkør. Vi i Norge tilhører den kristne kulturkrets. Mye tyder på at det skjer et skifte, eller i det minste tydelige endringer, når det gjelder de unges holdninger til religiøse spørsmål. Samtidig som færre sier at de trur på Gud i tradisjonell forstand, blomstrer ulike former for alternative livssyn. Det kan være alt fra spådomskunster, spiritisme, astrologi, healing, synske personer, engler og sjelevandring. Med en lite dekkende fellesbetegnelse kalles disse formene gjerne for nyreligiøsitet. Betegnelsen nyreligiøsitet kan være misvisende fordi mye av dette er gammelt tankegods – til dels betydelig eldre enn både kristendommen og islam.

Utgangspunktet for de tallene som her skal presenteres, er to ungdomsundersøkelser blant grunnskoleelever henholdsvis i Bamble kommune 2008 og Oslo 2006 (Øia 2007, 2009). Den aldersgruppa som blei undersøkt i Bamble gikk i 8., 9. Og 10. klasse. Til sammen deltok 518 ungdommer, noe som tilsvarer en svarprosent på rundt 88 prosent. I Oslo dekket undersøkelsen de to siste trinn på ungdomsskolen og grunnkurset på videregående skole. Utvalget var på 11500 og svarprosenten på rundt 93 prosent. Når tallene fra Bamble og Oslo sammenlignes i denne artikkelen, er grunnlaget svarene på 9. og 10. trinn.

Disse to kommunene representerer samtidig i noen grad sentrum og periferi – eller storbyen satt opp mot en gjennomsnitts norsk kommune. Samtidig har Oslo et tungt innslag av innvandrerbefolkning, som mangler i Bamble.

Tabell 1: Hvilken religion den enkelte tilhører – Oslo sammenliknet med Bamble 9-ende og 10-ende klassesetrinn:

	Oslo 2006	Bamble 2008
Kristendommen	42,7	64,3
Islam	17,7	2,1
Annet	7,2	3,4
Ingen religion	32,4	30,2

Den dominerende religionsformen blant norske ungdommer er fremdeles kristendommen. I Bamble er det 64,3 prosent som oppgir tilhørighet til den kristne religionen eller trusretningen. Dette tallet er lavere i Oslo, men må sees i sammenheng med byens store innslag av innvandrerungdom. Ser vi på andelen som oppgir "ingen religion" er det praktisk talt ingen forskjell mellom Bamble og Oslo. Samtidig er det betydelige forskjeller ut fra kjønn. I Bamble er det 70,8 prosent av jentene mot 59,8 prosent av guttene som svarer at de tilhører den kristne religionen.

Spørsmålet blir hvor dypt den religiøse overbevisningen stikker. For mange er det nok slik at å oppgi at de tilhører kristendommen mest uttrykker en kulturell identitet, eller tilhørighet av typen at de er en del av den vestlige, kristne kulturkretsen. Opplever unge at det forholdet de har til religionen påvirker eller angår dagliglivet? Spørreskjemaet inneholder følgende spørsmål: "Hvor mye betyr din religion for hvordan du lever ditt liv til daglig?" Her er sett på forskjeller mellom gutter og jenter i Bamble.

Tabell 2: Hvor mye religionen betyr for hvordan den enkelte lever livet sitt til daglig kontrollert for kjønn – Bamble 8ende, 9ende og 10ende klassesetrinn:

	Gutter	Jenter	Snitt
Svært viktig	8,5	7,0	7,8
Betyr ganske mye	12,5	14,1	13,3
Betyr lite	25,5	40,2	32,6
Betyr ingen ting	53,5	38,7	46,3

7,8 prosent mener religionen er "svært viktig" for livsførsel i dagliglivet og 13,3 prosent mener den "betyr ganske mye". Samla mener 78,9 prosent at den betyr "lite" eller

"ingen ting" for livsførsel. Forskjellen mellom gutter og jenter er tydelig. Mens 53,5 prosent av guttene mener at religion betyr "ingen ting" gjelder dette for 38,7 prosent av jentene.

Følgende spørsmål er ment å måle styrken i gudstrua, eller i hvilken grad den enkelte trur på en gud. De unge har fått fire svaralternativer og er bedt om å velge ut fra hva de opplever best passer til det de står for.

Tabell 3: I hvilken grad de unge trur på Gud mot kjønn – Bamble 8ende, 9ende og 10ende klassetrinn:

	Gutter	Jenter	Samla
Jeg vet at det finnes en gud	25,6	22,7	24,2
Jeg er litt i tvil, men føler at jeg trur på Gud	24,9	42,4	33,4
Jeg trur ikke på noen gud, men jeg trur på en høyere makt	7,8	10,2	9,0
Jeg trur ikke på noen gud	41,6	24,6	33,4

Samla, 24,2 prosent, 25,6 prosent av guttene mot 22,7 prosent av jentene, "vet at det finnes en gud". Det er, sammenliknet med Ung i Norge-undersøkelsene, et høyt tall. Ytterligere 33,4 prosent, og klart flest jenter, føler at de "trur på Gud" sjøl om de er litt i tvil. Like mange og klart flest gutter svarer at de ikke trur "på noen gud". 9,0 prosent svarer at de ikke trur på noen gud, men at det likevel finnes "en høyere makt".

Hvor ofte utfører eller deltar de unge i religiøse handlinger eller seremonier? Er de gjennom konkrete handlinger integrert i, og del av et religiøst fellesskap? De unge har fått spørsmål om hvor ofte de går i kirken, moskeen eller andre religiøse møter. Svaralternativene er "daglig eller nesten daglig", "noen ganger i uka", "noen ganger i måneden", "sjelden" og "aldri".

Tabell 4: Hvor ofte den enkelte går i kirke, moske eller deltar i andre religiøse møter mot kjønn – Bamble 8ende, 9ende og 10ende klassetrinn:

	Gutter	Jenter	Snitt:
Hver uke	11,6	8,7	10,2
Minst en gang i måneden	8,1	11,3	9,6
Flere ganger i året	15,1	18,5	16,7
En gang i året	26,0	27,2	26,5
Aldri eller nesten aldri	39,3	34,3	36,9

Andelen som går på ulike former for religiøse møter, varierer lite ut fra kjønn. Ikke overraskende går det store flertallet bare i liten grad på religiøse møter. Likevel er det 10,2 prosent som går hver uke, og 9,6 prosent som går minst en gang i måneden. Det handler om en "indre krets" av tilhengere og tilsvarer godt at samla 21,1 prosent mener at religionen er "svært viktig" eller "betyr ganske mye" for hvordan den enkelte lever livet sitt til daglig. I denne indre kretsen er andelen gutter og jenter nokså likt fordelt. Derimot er det klart flest gutter som stiller seg negativt eller avvisende til religionen. Til sammen 63,4 prosent går på religiøse møter eller sammenkomster en gang i året eller sjeldnere.

I hvilken grad foregår det et skifte, dels i retning av at mange oppgir at de ikke tilhører noen religion, men også i retning av alternative religions- eller trosoppfatninger? Her er det ikke mulig å si noe om endring i et lengre perspektiv. Likevel er det av interesse å se i hvilken grad slike forestillinger er utbredt blant de unge.

Tabell 5: Svar på spørsmålet: "I den senere tid har en del alternative trusretninger eller forestillinger blitt populære. Hva mener du? Sett kryss i den ruta som best dekker ditt syn" – Oslo sammenliknet med Bamble 9-ende og 10-ende klassetrinn:

Andel som svarer "Jeg er overbevist om at det er rett", eller "Det kan være rett noen ganger":

	Oslo 2006	Bamble 2008
Spådomskunster		
(tarotkort, glasskuler og lignende)	18,3	13,1
Tankeoverføring	15,4	14,0
Synske evner	28,4	34,4

Astrologi (stjernetyding)	29,4	27,6
Spiritisme (tru på ånder)	25,9	35,3
Gjenferd og spøkelser	32,8	47,3

Mest vanlig er det å tru på spøkelser og gjenferd. I Bamble er det hele 47,3 prosent som oppgir at de trur på spøkelser og gjenferd, mot 32,8 prosent i Oslo. Tilsvarende er det 35,3 prosent i Bamble mot 25,9 prosent i Oslo som har sans for spiritisme. Det er også ganske mange som trur på synske evner og astrologi. 34,4 prosent i Bamble trur på synske evner og 27,6 prosent på astrologi. I Bamble fikk de unge også et spørsmål om engler. 31,9 prosent – omlag like mange gutter og jenter – er overbevist, eller de mener det kan være rett noen ganger. Minst vanlig er det å tru på spådomskunster og tankeoverføring. Likevel er det et betydelig framtidig marked for spekulanter også på disse feltene. Tendensen går i retning av at noen flere i Bamble sammenliknet med Oslo trur på slike fenomener.

Jenter er mer tilbøyelig til å ha en tradisjonell gudstru. Det viser seg at jenter også i større grad er åpne overfor denne typen fenomener. I Bamble gjelder det spådomskunster, synske evner, spiritisme og gjenferd og spøkelser. For fenomener som tankeoverføring og astrologi er det en klar, men likevel ikke signifikant, tendens til at jentene er mest aksepterende. Bare når det gjelder å tru på engler, er det ingen tydelige forskjeller mellom gutter og jenter.

Litteratur

- Drotner, K. (1999): *Unge, medier og modernitet – pejlinger i et foranderligt landskab*. København.
- Fauske, H., Øia, T. (2003): *Oppvekst i Norge*. Oslo.
- Hellevik, O. (2001): "Ungdommens verdisyn – livsfase - eller generasjonsbetinget?" *Tidsskrift for ungdomsforskning*. Vol. 1, s. 45–68.
- Øia, T. (2009): *Bedre enn sitt rykte. Ungdom og oppvekst i Bamble*. NOVA Rapport 6/09.
- Øia, T. (2007): *Ung i Oslo. Levekår og sosiale forskjeller*. NOVA rapport 6/07.

Tormod Øia (f. 1948)

Dr.philos., forsker I ved NOVA - Norsk institutt for forskning på oppvekst, velferd og aldring.
Adresse: tormo-oe@online.no

Denne artikkelen gir et bredt bilde av norsk ungdoms forhold til religion, med særlig vekt på kirkelige konfirmanter. Men perspektivet er også internasjonalt, med sideblikk på situasjonen både i USA og i Europa.

Ungdom og religion

Ida Marie Høeg

Innledning

Ungdom og religion har blitt et stort og viktig tema de senere årene. Den religiøse situasjonen i Europa er preget av endringer. De gamle religiøse institusjonene svekkes og religiøs tro individualiseres (Hervieu-Léger 2000, Davie 2000). Medlemmer og ikke-medlemmer forholder seg friere til hva de står for teologisk, og synes heller det er viktigere å tro på sin egen måte (Repstad 2000, Hamberg 1989). Samtidig pluraliseres europeisk kultur. Ikke-kristne religioner preger samfunnet i større grad enn før, og flere og flere står uten tilhørighet til noe tros- eller livssynssamfunn.

Ungdomstiden er ikke lett å avgrense fordi den ikke bare handler om fysisk vekst og modning, men også fordi ungdom er en sosial og kulturell kategori (Øia og Fauske 2003). Det vil si at samfunnet behandler ungdom som en gruppe med visse kjennetegn. Ungdom eller ungdomsfasen bestemmes gjerne ut fra deltakelse i utdanning eller opplæring, at de blir forsørget av andre og at de heller ikke har stiftet egen familie. Sosialt sett bestemmer også samfunnet og lovverket når ungdom skal få tilgang på visse rettigheter og plikter, slik som at en ungdom i Norge fra 15 år selv kan velge i tros- og livssynsspørsmål, men kan ikke stemme eller kjøpe alkohol før fylte 18 år. Også kulturelt kan ungdommen avgrenses ut fra visse kjennetegn som aktiviteter, språk og væremåter, selv om dette de seneste tiårene har blitt vanskeligere når det å være ungdommelig har blitt en kvalitet på tvers av alder. Dessuten knyttes ikke bare kulturelle kjennetegn til alder, men også til kjønn, klasse og geografisk tilhørighet.

Barn og unges forhold til religion er et gammelt tema i forskningen. Tidlig i forrige århundre fattet utviklingspsykologene i USA og psykoanalytisk orienterte forskere i Europa interesse for feltet (Hartman & Torstenson-Ed 2007:144). I Norge har det ikke vært psykologene og heller ikke sosiologene som har viet dette forskningsfeltet størst interesse, men pedagogene og teologene. På 1970- og 80-tallet var de opptatt av de unges forutsetning for religionsundervisning og religiøs oppdragelse og deres læringsituasjon. De senere årene har også religionssosiologien i Norge og internasjonalt vært interessert i feltet, og flere større internasjonale religionsundersøkelser med deltakelse fra Norge og andre nordiske land har vært gjennomført. Dette dreier seg i stor grad om kvantitativ forskning med bruk av spørreskjema med faste svarkategorier og med et stort antall respondenter. Jeg skal i det følgende presentere noen av disse

og andre undersøkelser for å vise hvilke forskningsspørsmål som går igjen og hva de har kommet fram til.

Hva skiller ungdom fra voksne?

Religions- og ungdomsforskere er opptatt av hvilken rolle religion spiller for unge, og hvordan de unges religiøse orientering kan forstås. Er de nysgjerrige på religion? Er de trofaste mot tradisjonen og tidligere generasjoners trosoppfatninger? Eksperimenterer de med religiøse uttrykksformer? Er de i opposisjon til organisert religion? Velger de fritt trosholdninger og verdier på tvers av etablert religion?

Ungdom er i en brytningstid. Ungdomstiden handler om å frigjøre seg fra foreldrene, om å bli selvstendig og å finne ut hvem en er. Mye av det framtidige grunnlaget i forhold til identitet, livsstil og verdier blir lagt i ungdomsårene (Øia & Fauske 2003). Dette er en viktig grunn til at religions- og ungdomsforskere har vært opptatt av om det skjer endringer i forhold til religion i ungdomsårene. Generelt sett kan vi si at de fleste ungdommer endrer sin religiøse orientering og at det er snakk om et svekket og ikke et økt religiøst engasjement. På tross av at dette er tendensen i USA, Storbritannia og Australia, er ikke ungdommens religiøse endring alltid like entydig og gjelder ikke på tvers av alle trossamfunn. I USA er det først og fremst jødisk, katolsk og hvit protestantisk ungdom som svekker sitt religiøse engasjement, mens ungdom tilhørende andre kristne grupperinger ivaretar eller øker det. Heller ikke blir både gutter og jenter mindre religiøse i ungdomsårene, men først og fremst guttene, og det personlige religiøse engasjementet svekkes ikke i like stor grad som det offentlige. Innenfor sosiologien forklares at mange ungdommer reduserer sitt religiøse engasjement, med at ungdom orienterer seg mot jevnaldrende. I ungdomstiden får jevnaldrende økt innflytelse på bekostning av foreldrenes autoritet (se Pearce & Denton 2009: 414-415).

Hva tror ungdom på?

Ungdomsforskeren Tormod Øia har gjort flere og gjentagende undersøkelser hvor ungdoms holdninger, også religiøse, har vært utforsket. Undersøkelsene Ung i Norge 1992 og Ung i Norge 2002 tegner et sammensatt bilde av situasjonen. På samme tid som det har skjedd en sekularisering av det norske samfunnet, både i forhold til kristendommen og i forhold til hvilken betydning religion har for norsk ungdom, er religiøse verdier fortsatt viktige og har gjennomslagskraft (Øia & Fauske 2003:267). Ungdom er også mer tilbøyelig enn de eldre til å tro på overnaturlige evner (Øia & Fauske 2003:271). Likefullt er ikke nyreligiøse trosholdninger særlig utbredt blant unge, i alle fall ikke hvis vi sammenligner dem med kristne trosholdninger. I en annen undersøkelse gjort blant et representativt utvalg ungdomsskoleelever fra 2006 var det meditasjon (30 %), ånder/spiritisme (27 %) og healing og forbannelse (23 %) som flest trodde på. Andelen er langt lavere enn de som tror at Jesus er Guds sønn (47 %) og de som tror på Gud (43 %) (Holmqvist 2007: 51-64).

De fleste i Norge blir i en kort og intens periode i ungdomstiden eksponert for religion

eller livssyn, og blir oppfordret til å reflektere rundt eget tros- eller livssynsståsted. I 2008 konfirmerte 66 prosent av 14-åringene seg i Den norske kirke og 16 prosent i Human-Etisk Forbund. Samme år ble en større internasjonal undersøkelse gjennomført blant protestantiske konfirmanter i syv europeiske land. Fokus for undersøkelsen var motiver og erfaringer med konfirmasjon. Konfirquantene fikk også noen spørsmål om deres religiøse ståsted på begynnelsen og på slutten av konfirmasjonstiden. Vurdert ut fra kristen tro på begynnelsen av konfirmasjonstiden var den lavest hos de svenske og sveitsiske og høyest hos de tyske og østerrikske konfirquantene. I Finland og Sverige var det flest konfirmanter som endret holdning i retning kristen tro i løpet av konfirmasjonstiden (Niemelä 2010:246). For konfirmanter i Den norske kirke hadde konfirmasjonstiden liten innvirkning på deres holdning til kristendommen, kirken og kristen tro. På slutten av konfirmasjonstiden oppga halvparten av de norske konfirquantene at de trodde på Gud, fire av ti at Gud har skapt verden, hver fjerde at troen på Gud hjelper meg i vanskelige situasjoner, og fire av ti at Jesus har stått opp fra de døde. Konfirmasjonstidens innføring i kristen tro og liv skaper ikke nødvendigvis større trygghet i forhold til eget trosgrunnlag. Konfirquantene tvilte ikke mindre på slutten av konfirmasjonstiden enn på begynnelsen, og på enkelte områder hadde også tvilen økt (Høeg 2009:230-233).

Religiøs tro blant nordmenn med en kristen bakgrunn beskrives som privatisert med sterke innslag av kristen tro, og med en svekket tro på at det pågår en kamp mellom to motstridende krefter. Nærmere bestemt vil det si at færre nordmenn enn før er opptatt av fortapelse, helvete og djevelen (Repstad 2000:42). Bare 15 prosent av voksne i den norske befolkningen trodde i 2008 på eksistensen av et helvete. Dette kan lett lede til en fortolkning av at ungdom i likhet med voksne også har forlatt troen på at det eksisterer en ond makt eller djevel. Dette er ikke tilfelle. For mange ungdom pågår det en reell kamp mellom to åndskrefter. Hver tredje ungdom tror at det onde finnes som en ond kraft eller Satan, og langt flere gutter enn jenter tror på den onde åndskraften (Holmqvist 2007:56-57).

Ungdom og kjønn

Ikke bare den nevnte studien, men også flere andre utført blant barn og ungdom i Norden, peker på konsistente forskjeller mellom kjønnene i religiøs orientering. Flere jenter enn gutter tror på Gud (Hartmann & Torstenson-Ed 2007:146, Øia 2009:39) og flere jenter enn gutter mener at religion er viktig for dem (Skeie 2009: 275-276). Sistnevnte studie, gjort blant elever på ungdomsskoler på Vestlandet og Østlandet, forteller oss ikke bare at gutter er mindre interessert i religion, men at gutter også er mer kritiske og negative til religion enn jenter (Skeie 2009: 275-276,285). Gutter har også en tendens til å forstå seg selv som ikke-religiøse (Gunnarsson 2009:6) og er i mindre grad enn jenter interessert i alternativ religion (Holmqvist 2007:65).

Også når vi undersøker om det er forskjeller i jenters og gutters verdensbilde, oppfatninger om religion og samfunn, synet på religiøse institusjoner og hvilket forhold de har til religiøse erfaringer, finner vi at jenter skårer høyere for alle religiøse forhold.

En internasjonal undersøkelse blant 17-18 åringer fra 2008 gjort i åtte europeiske land, i tillegg til Tyrkia og Israel, viser at forskjellene mellom kjønnene først og fremst er kulturspesifikke og ikke lar seg generalisere. I denne undersøkelsen inntok gutter fra en kristen kultur generelt en mer fiendtlig og kritisk innstilling til religion enn jenter. Dette var ikke tilfelle for muslimske gutter i Tyrkia og til en viss grad heller ikke for jødiske gutter i Israel. Blant tyrkiske muslimer er det ingen forskjeller mellom kjønnene i holdningene til et religiøst verdensbilde, eller hvorvidt religion har en positiv eller negativ innvirkning på samfunnet, i synet på religiøse institusjoner eller i holdningene til eller erfaringene med religiøse opplevelser (Lewis m fl 2009).

Ungdom og religiøs sosialisering

Den viktigste kilden til religiøsitet blant unge er foreldrenes religiøsitet. Foreldre formidler og statuerer eksempler som blir viktige i barns og unges religiøse orientering. Primærsosialiseringen skjer i hjemmet, men i Norge har også kristne barne- og ungdomsorganisasjoner tradisjonelt spilt en viktig rolle i samfunnet i formidlingen av kristen tro, holdninger og praksis til barn og unge. En undersøkelse gjort blant medlemmer i Den norske kirke viser at ca seks av ti mener at de har fått en oppdragelse preget av kristen tro og moral (Høeg, Hegstad & Winsnes 2000:52, prosentueringene er foretatt på grunnlag av de som har besvart spørsmålet med ja, nei eller vet ikke). Det er en sterk samvariasjon mellom medlemmenes alder og religiøs oppdragelse. Jo eldre kirkemedlemmene er, jo større er sjansen for at de har hatt kristen oppdragelse. Vi har lite nyere forskning på barns og unges religiøse primærsosialisering, bortsett fra undersøkelsen Religion 2008. På tross av at det ikke er mange spørsmål som kan måle på hvilken måte og i hvilken grad barn og unge får en religiøs oppdragelse, kan aftenbønn fungere som en indikator på hvorvidt barn og unge får kjennskap til kristen trospraksis i barne- og ungdomsårene. Selv om det har vært en nedgang i bruk av aftenbønn i Norge, vokser fortsatt mange barn i Norge opp med bønn. Av foreldre som har barn under 12 år ba nesten fire av ti aftenbønn med barna, og av foreldre med tenåringsbarn ba hver tiende aftenbønn med dem (Høeg 2010).

Mye tyder på at gutter og jenter ikke får den samme oppdragelsen med tanke på innføring i kristen tro og liv. Når kvinner og menn ser tilbake på barndom og oppvekst, mener flere kvinner enn menn at de har fått en religiøs oppdragelse. I medlemsundersøkelsen til Den norske kirke svarer 53 prosent av kvinnene og 47 prosent av mennene at oppdragelsen de fikk var preget av kristen tro og moral (Høeg, Hegstad & Winsnes 2000:52). Foreldrenes egne oppdragelsesverdier ser i noen grad ut til å være relatert til deres kjønn. Mødre legger større vekt enn fedrene på de religiøse/livssynsmessige verdiområdene (Hjardemaal 1996:304). I en stor nordamerikansk undersøkelse fra slutten av 1990-tallet viser sosiologen Roberth Wuthnow at både mødre og fedre oppdrar sine jentebarn og guttebarn forskjellig med hensyn til religion. Mødre og fedre har ulike religiøse roller i hjemmet og stiller ikke de samme kravene til religiøs praksis og engasjement til sønner som til døtre (Wuthnow 1999:56-57). Ut fra de presenterte studier er det nærliggende å tolke forskjeller i religiøs oppdragsle mellom jenter og gutter som en viktig årsak til forskjellene i religiøs orientering i ungdomsårene.

På tross av at foreldrene er en viktig faktor, og den viktigste for ungdoms religiøse selvforståelse og engasjement, er det likevel også noen forskjeller mellom jenter og gutter som ikke har fått en religiøs oppdragelese, men som likevel anser seg som religiøse. Generelt er gutter som har funnet fram til sin religiøsitet selv, uten påvirkning fra foreldrene, kritiske til tradisjonell religiøs tro og organisert religion, uten at de nødvendigvis gir sin tilslutning til nyreligiøse trosforestillinger av den grunn. Jentene derimot er tydeligere orientert mot det nyreligiøse, hvor blant annet religiøsiteten har panteistiske innslag. Når det gjelder personlige erfaringer med religiøse opplevelser, er det ingen forskjeller mellom jenter og gutter i denne gruppen (Lewis m fl 2009:67,80). Dette tyder på at for første generasjon religiøse ungdommer er det jevnaldrendes og samfunnets måte å forholde seg til religion på som har virket inn på egen retning og utforming av religiøsiteten. Nå kan ikke denne undersøkelsen fortelle oss hvilken utvikling denne gruppen religiøse ungdommer har gått igjennom, og heller ikke hvor lenge de har ansett seg som religiøse. Skulle det vise seg at de ikke har en ustabil eller flyktig religiøsitet, kan deres tro og innstilling være et uttrykk for hvordan religiøsiteten til unge i framtiden vil se ut.

Oppsummering

Ungdomsårene er en sensitiv og betydningsfull tid, hvor mange av de verdiene som dannes har en tendens til å holde seg gjennom livet. I hvilken retning unge beveger seg vil derfor være avgjørende for hvordan privat og institusjonell religion vil se ut i framtiden. Denne korte gjennomgangen av empiriske religionsundersøkelser peker på store utfordringer for trossamfunnene. Et viktig spørsmål vil være hvordan de vil takle å videreføre den religiøse tradisjonen, og hvordan de vil forholde seg til unges skepsis til organisert religion og deres relative åpenhet for nyreligiøsiteten. Et annet viktig spørsmål er foreldres religiøse engasjement og i hvilken grad de er opptatt av å formidle religion til barn og unge. En sterk verdi hos foreldre er å dele det en selv synes er viktig med barna sine. Trolig vil religiøse verdier og holdninger fortsatt være viktige i folks liv, så sant foreldrene synes det er det. Her vil foreldres innstilling overfor sønner og døtre, sammen med samfunnets ulike forventninger til jenter og gutter, være avgjørende for om ungdom med en kristen kulturbakgrunn vil fortsette å utvikle seg forskjellig i sine tanker og erfaringer med religion. Med økende pluralisering i Europa er det også et viktig spørsmål om jenter og gutter med en muslimsk bakgrunn vil kunne påvirke ungdom med kristen bakgrunn sitt forhold til religion, og da spesielt gutters religiøse engasjement.

Litteraturliste

- Davie, Grace 2000. *Religion in Modern Europe. A Memory Mutates*. Oxford: Oxford University Press.
- Gunnarsson, G. J. (2009). "Life interpretation and religion among Icelandic teenagers" i *British Journal of Religious Education* 1, 3-15.
- Hamberg, Eva M. 1989. "Kristen på mitt eget sätt." *En analys av material från projektet Livsåskådningar i Sverige*. Stockholm: Religionssociologiska Institutet (Religion och Samhälle nr 48-49).
- Hervieu-Léger, Danièle 2000. *Religion as a Chain of memory*. Cambridge: Polity Press.
- Hartman, Sven & Tullie Torstenson-Ed 2007. *Barns tankar om livet*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Hjardemaal, Finn 1996. *Verdiformidling i familien. En undersøkelse basert på Eduard Sprangers kultur- og oppdragelsesteori*. Dr. polit.-avhandling. Pedagogisk forskningsinstitutt. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Holmqvist, Morten (red.) 2007. *Jeg tror jeg er lykkelig... Ung tro og hverdag*. Oslo: Kloster forlag.
- Høeg, Ida Marie 2010. "Religiøs trading i Norge" i Pål Ketil Botvar & Ulla Schmidt *Religion i dagens Norge*. Oslo: Universitetsforlaget (kommer høsten 2010).
- Høeg, Ida Marie 2009. "Konfirmasjonstiden har vært bra. Jeg har fått litt mer kunnskap og hatt det fint sammen med de andre konfirmanter" i Stig Lægdene (red.) *Samfunnet i gudstjenesten*. Tromsø: KUN, Kirkelig utdanningscenter i nord (*Praktisk kirkelig årbok* 2009).
- Høeg, Ida Marie, Harald Hegstad & Ole Gunnar Winsnes 2000. *Folkekirke 2000. En spørreundersøkelse blant medlemmer av Den norske kirke*. Oslo: KIFO.
- Lewis, Christopher Alan, Sharon Mary Cruise, Mike Fearn & Conor McGuckin 2009. "Religiosity of female and male adolescents" i Hans-Georg Ziebertz, William K. Kay & Ulrich Riegel (red.), *Youth in Europe III. An International Empirical Study about the Impact of Religion on Life Orientation*. Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf.
- Niemelä, Kati 2010. "Religious Change During Confirmation Time" i Friedrich Schwitter, Wolfgang Ilg & Henrik Simojoki (red.) *Confirmation Work in Europe. Empirical Results, Experiences and Challenges. A Comparative Study in Seven Countries*, 244-253. München: Gütersloher Verlagshaus.
- Pearce, Lisa D. & Melinda Lundquist Denton 2009. "Religiosity in the Lives of Youth" i Andy Furlong (red.) *Handbook of Youth and Young Adulthood*, 413-419. New Perspectives and Agendas.
- Repstad, Pål 2000. *Religiøs liv i det moderne Norge*. Et sosiologisk kart. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Skeie, Geir & Marie von der Lippe 2009. "Does Religion Matter to Young People in Norwegian Schools?" 269-301 i Pille Walk, Gerdien Bertram-Troost, Markus Friederici & Céline Béraud (red.) *Teenagers' Perspectives on the Role of Religion in their Lives, Schools and Societies. A European Quantitative Study*. Münster: Waxmann.
- Wuthnow, Robert 1999. *Christians and Jews and Their Journeys of Faith*. Boston: Beacon Press.
- Øia, Tormod 2009. *Bedre enn sitt rykte*. Ungdom og oppvekst i Bamble. Oslo: Nova - Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. (Rapport nr 6 2009).
- Øia, Tormod & Halvor Fauske 2003. *Oppvekst i Norge*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Årbok for Den norske kirke* 2004. 53. årg. Oslo: Kirkens informasjonstjeneste.



Ida Marie Høeg (f. 1965)

- Ph.d., Forsker ved Stiftelsen Kirkeforskning (KIFO).
- Adresse: ida.marie.hoeg@kifo.no

Kva slags ritual, symbol og undervisning får ungdom innanfor religionar og livssyn i det pluralistiske Noreg i dag? Denne artikkelen gir eit oppdatert bilete av situasjonen.

Ungdomsritual i Noreg

Kjell Arne Kallevik

Innleiing

Både i by og bygd her til lands er konfirmasjonsdagen framleis ein festdag. Familiar samlar seg i religiøse og verdslege forsamlingshus, og sjølvst i heimane. Det er sjølvst ei frivillig sak å følgje denne tradisjonen, men likevel vel meir enn 80 prosent av alle 15-åringar å konfirmere seg. Ikring 15 prosent vel humanistisk konfirmasjon. Kvifor denne høge interessa for ein tradisjon som kan verke ganske gamaldags? Markering av viktige hendingar i livet ser ut til å vere ein allmennmenneskeleg trong, for ritual knytt til livsløpet finn me i absolutt alle kulturar.

Denne utgåva av Religion og livssyn har "ungdom og livstolking" som tema. I den samanhengen hadde det vore interessant å sjå nærare på kva rolle ulike ungdomsritual spelar for livstolkinga til unge menneske i Noreg. Skjer det noko med ungdommane som førebur seg til og går gjennom slike ritual, som elles ikkje ville ha skjedd? Er det slik at det store fleirtalet av ungdommane går gjennom dette av grunnar som ikkje har noko særleg med livstolking å gjere: å gjere foreldra til lags, gjere det same som veneflokken, eller få store pengegaver?

I staden for å gå inn i problemstillingar av typen nemnd ovanfor, skal denne artikkelen heller gje ei oversikt over kva for "ungdomsritual" som finst i Noreg. Oversikta er ikkje komplett, men gjev likevel eit bilete av mangfaldet som har vakse fram her i landet dei siste tiåra.

Den norske kyrkja

Sjølve konfirmasjonsritualet i Den norske kyrkja er ei forbøns- og signingshandling, som ikkje krev noka form for trusvedkjenning frå konfirmanten si side. Ordet "konfirmere" tyder som kjent å stadfeste, men i Den norske kyrkja vert det i nyare tid understreka at det er Gud som stadfester løfta sine. Det vert ikkje forventat at konfirmanten aktivt skal stadfeste det som skjedde i dåpen. Såleis vert konfirmanten meir objekt enn subjekt i konfirmasjonsritualet. Eit anna uttrykk for dette er at det ikkje lenger er vanleg at nattverd er ein del av konfirmasjonsgudstenesta. Men alle som deltek i konfirmasjonsopplæringa i Den norske kyrkja, skal gjere seg kjent med trusvedkjenninga, Fader Vår, samt gangen i gudstenesta og kyrkjeåret. (kirken.no)

Den katolske kyrkja

Livsfaserituala i Den katolske kyrkja er kopla til kyrkja sine sju sakrament. I motsetning til protestantismen, ser Den katolske kyrkja på konfirmasjon (ferming) som eit sakrament. Katolikkar i Noreg nyttar orda konfirmasjon og ferming om kvarandre. Trusopplæring (katekese) skjer frå andre klasse til konfirmasjonsalderen. Aktivitetane er mellom anna gruppeundervising, leioppheald og songkor. I samband med ferminga er det ikkje krav om at dei unge forstår eller kjenner alt ved kyrkja si tru og lære. Sakramentet vert sett på som ei nådegåve som skal hjelpe dei unge vidare i livet.

Vatikanet har fastsett at fermingssakramentet skal meddelast mellom sjuårsalderen og sekstenårsalderen, men i Noreg vert dei fleste katolske ungdomane ferma når dei går i 10. klasse, altså eit år seinare enn i statskyrkja. Ferminga skjer under den katolske messa, ikkje som ei eiga kyrkjeleg hending. (Preston 2009 og katolsk.no)

Den ortodokse kyrkja

Ortodokse kristne har i utgangspunktet ingen særskilte riter i ungdomsåra. Men som ein del av arbeidet med trusopplæringa, og etter modell av Den ortodokse kyrkja i Finland, har Hellige Nikolais menighet i Oslo innført ein slags "konfirmasjon" for 14–15-åringar. Dette er ei forbøns- og signingshandling for ungdomar som avsluttar eit opplæringskurs i regi av kyrkja. (Preston 2009)

Livssynshumanisme

Human-Etisk Forbund tilbyr det mest nytta alternativet til statskyrkjeleg konfirmasjon her til lands. Organisasjonen har frå starten av hatt til hovudoppgåve å tilby ikkje-religiøse seremoniar for viktige overgangar i livet, også for barn og unge. Humanistisk konfirmasjon, tidlegare kalla borgarleg konfirmasjon, er det mest kjente dømet på dette. Ordet konfirmasjon vert av Human-Etisk Forbund forstått i tydinga "å støtte" eller "å gje styrke". I tillegg til å markere høgtid og fellesskap, skal humanistisk konfirmasjon bidra til å fremme humanistiske verdiar i det norske samfunnet. I 2009 valde 16 % av alle 15-åringar i Noreg humanistisk konfirmasjon, noko som utgjorde ikring 10 000 ungdomar. (Preston 2009 og human.no)

Før seremonidagen fylgjer ungdommane eit kurs med opp til 15 deltakarar. I kursa diskuterer konfirmasjonskandidatane aktuelle tema for ungdom: allmenn etikk, menneskerettar, livssyn, humanisme, rasisme, sex, rus, kjønnsroller og miljøspørsmål. Det er elles vanleg at ungdommane i førebuingstida tek del i ein humanitær innsamlingsaksjon. Kurset vert avslutta med konfirmasjonsseremonien, og det er berre dei som har møtt opp på kurs som kan delta.

Gjennom kursa ynskjer Human-Etisk Forbund å fremme:

- innsikt i eigne opplevingar, haldningar og åtferd
- evne til refleksjon og til å stille kritiske spørsmål

- eit sterkare medvit om livssyn
- evne til omtanke, respekt, toleranse og til å ta ansvar

Holisme

Holisme, eit heilskapleg syn på tilværet og universet ("alt heng saman"), er eit typisk trekk ved det ein i Noreg kallar alternativrørsla. Ein av organisasjonane innan denne rørsla, Holistisk Forbund, ser på overgangsritual i livet som viktige. Sidan 2003 har organisasjonen arbeidd for å legge til rette for ulike typar ritual for sine medlemmer. Eit døme er "holistisk konfirmasjon", arrangert frå og med 2006. Den skal bygge på kjernepunkta i holismen: ikkje-dogmatisk åndelegheit prega av mangfald og av ideen om at "alt heng saman". Ritualet har som uttrykt mål å vere ei feiring av reisa frå å vere eit barn til å verte ein vaksen. (Preston 2009)

Jødedommen

I Det mosaiske trossamfunn vert gutar rekna som "son av lova" eller "son av plikta" (Bar Mitzva) ved fylte 13 år. Frå denne alderen får dei religiøse rettar og plikter. Ein seremoni er ikkje påkravd for å markere overgangen, men det er likevel vanleg. Det typiske er å feire Bar Mitzva med ein familiefest på den første sabbaten etter 13-årsdagen. Sjølv seremonien kan variere noko i form og innhald. (Preston 2009)

Jenter vert "datter av lova" eller "datter av plikta" (Bat Mitzva) når dei fyller 12 år. Innhaldet i seremonien varierer, men i den ortodokse synagogen i Oslo vert ikkje jentene kalla opp til å lese frå Toraen, slik gutane gjer. I staden les dei ein tekst dei sjølv har førebudd, der innhaldet er knytt til Tora-teksten for den aktuelle veka. (Preston 2009)

Islam

Trusopplæringa i regi av Islamsk Råd Noreg har som definert mål å vere ein sosial møtestad for formidling av verdiar og religiøse ideal til barn og unge. Med trusopplæringa som ramme markerer enkelte miljø visse hendingar i barne- og ungdomsåra, til dømes når eit barn fyrste gongen les frå Koranen, eller fyrste gongen ein ungdom har lese gjennom heile Koranen. For nokre sær få gutar vert det markert at dei har vorte *hafiz*, ein som har lært heile Koranen utanat.

Det er eit poeng i ikkje å markere at barnet eller ungdommen byrjar å ta del i bøn eller faste, fordi idealet er at dei unge gradvis skal venne seg til å leve som muslim. Frå puberteten har unge muslimar formelt ei plikt til å faste under ramadan, men praksis her varierer mykje. (Preston 2009)

Bahá'í

Innanfor bahá'í-trua her til lands er det heilt opp til foreldra å velje om noko skal markerast i barna sine liv, og på kva måte det eventuelt skal skje. Der medlemsgrunnlaget er stort nok, kan bahá'í-samfunnet organisere opplæring for grupper av barn og

ungdom. Undervisinga handlar om bahá'í-trua, og eit særskilt fokus vert gjerne retta mot respekt for medmenneske. I tillegg kjem gjerne diskusjonar om kva normer som kan bidra til eit godt og fredelig samfunn.

Generelt er det slik at bahá'í-ar frå 15-årsalderen får plikter til å leve eit åndeleg liv, til dømes gjennom faste og bønn, og pliktene er dei same for begge kjønn. Det er difor vanleg å markere 15-årsdagen litt ekstra, gjerne med eit familieselskap. Det heile kan minne mykje om typisk norsk konfirmasjonsfeiring. (Preston 2009)

Hinduismen

Religionsutøvinga blant hinduar i Noreg, som elles i verda, skjer både i templet og i heimen. Det er store variasjonar i Noreg når det gjeld kva ritual som vert utført, kvar dei vert utført, og korleis dei vert vektlagt. Hinduismen har ei lang rekke overgangsriter, men det er særst få som gjennomgår alle.

Det mest kjende ungdomsritualet i hinduismen er "å få den heilage snora" (*upanayana*), eit ritual som gjeld for gutar frå dei høgaste kastane, og mest vektlagt i presteklassen (brahminklassen). Tidspunktet for ritualet varierer mykje, alt frå småbarnsstadiet til tida like før ein ung mann inngår ekteskap. Ritualet er omfattande, og vert alltid leia av ein brahminprest. Ei tynn snor vert knytt over venstre skulder og under høgre arm. Snora vert gjerne sett på som ein symbolsk navlestreng. Ein brahminprest i Noreg har uttalt at snora er eit symbol på at guten er "fødd på ny", og trufast mot og oppteken av dei heilage pliktene. Seremonien kan skje med fleire gutar samstundes, eller som eit reint privat ritual i heimen til guten det gjeld. (Preston 2009)

Blant tamilske hinduar (frå Sør-India eller Sri Lanka) finst eit pubertetsritual for jentene, som vert utført like etter første menstruasjon. Det markerer at jenta har fått den skapande krafta som kvinne.

Buddhismen

Når det gjeld lekfolk, finst det i buddhismen ingen faste ritual i samband med barne- og ungdomsåra. Likevel kan ulike markeringar finne stad, også blant buddhistar i Noreg. Buddhistar med bakgrunn i Vietnam, som det finst mange av i Noreg, kan feire ulike overgangsritual for ungdom i 13–16-årsalderen. Desse handlar på ulike måtar om å tre inn i vaksenlivet. Variasjonane er store. Tradisjonane i den einskilde familien og modninga til den einskilde ungdommen er viktige faktorar her.

I buddhistiske familiar som ser på det som ynskjeleg eller naudsynt at ungdommen prøver seg som novise i eit kloster ein eller fleire gonger i løpet av barne- og ungdomsåra, vert desse prøveperiodane av praktiske grunnar lagt til sumarferien.

Etter fylte 13 år vert barn rekna som modne nok til å leve etter buddhistiske levereglar. Barn som ikkje allereie har "teke tilflukt i dei tre juvelane", gjer dette no. I tillegg kjem fem levereglar eller løfte: ikkje drepe, ikkje stele, ikkje gjere noko seksuelt umoralsk, ikkje lyge, og ikkje nytte rusmiddel. I 15–16-årsalderen er det ein mindre andel av

ungdommane som lovar å halde seg til endå fleire levereglar, ikring 30 i talet. Då må dei mellom anna vere knytt til eit tempel og få djuptgåande undervising i vegen mot oppvakinga. (Preston 2009)

Sikhismen

Fleire overgangsritual kan vere aktuelle for unge sikhar i Noreg. Dei fleste rituala vert utført likt for jenter og gutar, og i høg grad likt i Noreg og India. Det finst få strenge reglar i samband med rituala, og det vert gjerne gjort praktiske tilpassingar til miljøet ein bur og lever i. I Noreg er det ikkje uvanleg for sikhar at 18-årsdagen vert markert litt ekstra, i og med det er då ein formelt vert vaksen. I nokre familiar vert det markert når ein gut byter frå eit tøystykke for å skjule håret til ein skikkeleg turban.

Sikhar har ein eigen religiøs orden kalla *khalsa*. Innviing og deltaking er valfritt, og vert gjerne sett som teikn på fromheit. Trer ein inn i dette "søskenfellesskapet", lovar ein å halde ein høg moralsk standard. Ein skal tene Gud og sine medmenneske. Det er ingen fastlagt alder for innviing til *khalsa*. I Noreg vert barn heilt ned i 12-årsalderen innvigde, men det typiske er at det skjer noko seinare. Rituala er omfattande, og vert i regelen gjort som fellesinnviing av mange samstundes. Innviingar skjer gjerne i april, då den største høgtida for sikhane finn stad.

Avslutning

Fleire små og store trus- og livssynssamfunn i Noreg kunne ha fått omtale i denne oversikta over "ungdomsritual" i Noreg. Likevel gjer framstillinga ovanfor det tydeleg at det i Noreg no er eit stort mangfald av ritual knytt til ungdomsåra, noko som avspeglar den generelle utviklinga av Noreg som eit fleirkulturelt og fleirreligiøst samfunn.

Kjelder

Preston, Nora Stene: "Riter i barne- og ungdomsfasen", i Døving, Cora Alexa og Ingvill Thorson Plesner (red.) 2009. *Livsfaseriter – religions- og livssynspolitiske utfordringer i Noreg*. Samarbeidsrådet for tros- og livssynssamfunn. Lasta ned 20. april 2010 frå: http://www.trooglivssyn.no/doc/STL_Livsfaseriter.pdf.

Den norske kyrkja: kirken.no, menyvalet "konfirmasjon".

Human-Etisk Forbund: human.no, menyvalet "seremonier".



Kjell Arne Kallevik (f. 1972)

- Cand.philol., lektor ved Bergen Private Gymnas.
- Adresse: kallevik@yahoo.com

I denne artikkelen utforsker Beate Marswall religionsfaget i skolen i lys av franskmannen Pierre Bourdieus sosialiseringsteori. Hun slår fast at ifølge Bourdieu vil en skole som baserer seg på kristne og humanistiske verdier, utføre systematisk ekskludering av barn som har en annen verdibakgrunn. Marswall har dybdeintervjuet fire muslimske jenter som ser tilbake på skolens KRL-undervisning. Hun konkluderer blant annet med at empirien gir andre svar enn teorien.

Muslimske elevers møte med religion i den norske skolen

Beate Marswall

Innledning

Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering (KRL) har vært offer for diskusjon fra det ble innført som felles obligatorisk fag i 1997. Uenighetene har blant annet dreid seg om religionsfrihet og om skolens rolle som verdiformidler. Etter kritikk fra FNs menneskerettighetskomité og dom i Den europeiske menneskerettsdomstolen har man gjort nødvendige endringer. Faget ble fra høsten 2008 introdusert som Religion, livssyn og etikk (RLE) og vil uttalt være verdinøytralt i forhold til kristendom og har andre fritaksregler enn KRL. Behovet for endringer i måten skolen behandler religion på, viser utfordringene vi står overfor i vårt stadig mer verdipluralistiske samfunn. Blant norske elever er det stort mangfold i hva man har med seg i bagasjen. Fra mange hold blir det uttalt at den norske skolen virker reproduserende på sosiale forskjeller. Ulike forklaringsmodeller har vært benyttet omkring denne problematikken, blant annet manglende norskspråklige ferdigheter, og foreldres lave sosioøkonomiske status. Felles er at de ofte legger til grunn individuell beholdning av ressurser (økonomiske og kulturelle). I min masteroppgave i pedagogikk "Verdifelleskap i den verdipluralistiske skolen" (Marswall 2008) viser jeg til ulike kultursosiologiske perspektiver på hvordan religion kan bidra til å skape sosial ulikhet i skolen. Jeg har intervjuet fire muslimske jenter i alderen 19-21 år og har spurt om hvordan deres møte med religion i den norske skolen har vært.

Minoriteters undertrykkelse i utdanningssystemet

Utdanningssystemer blir gjerne trukket frem som sentrale i hvordan reproduksjon av verdier skjer gjennom generasjoner slik at majoriteten stadig får befestet sin maktposisjon. Dette forklares med at det i utdanningssystemet er visse verdsett,

som måter å tenke på og te seg på, som har større legitimitet enn andre. Det er grunn til å anta at noen elevers erfaringsbakgrunn vil stemme mer overens med verdiene skolen formidler, enn andre. Pierre Bourdieus (Bourdieu 1986, Bourdieu og Passeron 2000) begrep om kulturell kapital, og Anton Hoëms (1978) sosialiseringsmodell er eksempler på slike kultursosiologiske teorier. Elever som møter en kultur ulik sin egen, vil ifølge Bourdieu ha lavere sjanser til vellykket sosialisering i skolen. Anton Hoëms sosialiseringsmodell viser i samsvar med dette til at elever som opplever at skole og hjem er i verdi- og/eller interessekonflikt, vil kunne oppnå lavere grad av vellykket sosialisering inn i skolen, enn elevene som opplever verdi- og/eller interessefellesskap. Dette vises blant annet ved at elevene har dårligere skolefaglige resultater. Hoëm presenterer imidlertid tanken om at dersom hjem og skole samsvarer i synet på nytten av utdanning, kan dette kompensere for verdikonflikt og føre til en vellykket sosialisering.

Verdier i den norske skolen

Når det gjelder utdanningssystemets monopol på verdier, vil jeg hevde at Norge står i en særstilling sammenlignet med andre land. Ikke bare fordi vi har en sterk offentlig skole med felles læreplan, men også fordi den norske skole historisk sett har en tett forbindelse til religion. I oppbyggingen av den norske skolens verdigrunnlag har det vært en endring fra et pietistisk oppdragelsessyn, til en større mobilisering av en felles nasjonal kulturarv. Gjennom denne endringen har imidlertid den kristne tro beholdt en posisjon i skolen med begrunnelse i at den inngår som en sentral del av vår kultur og historie. Samtidig har det skjedd en endring fra et klassesdifferensiert skolesystem til en felles enhetsskole der alle, uansett bakgrunn, skal inkluderes. Etterkrigstidens samfunnsendringer førte til at læreplanutformere så det som nødvendig å ytterligere styrke fellesskapet i den offentlige skolen (Telhaug og Mediås 2003, Dale 2008). Gjennom læreplanen L97 har dette blitt uttrykt gjennom "Generell del"s fokus på å danne felles referanserammer for elevene basert på blant annet kristne og humanistiske verdier. I det nye obligatoriske KRL-faget som kom samme tid, ble den kristne forankringen utdypet, men la også vekt på kunnskap og dialog med andre religioner og livssyn. I L97 defineres det derfor en norsk, nasjonal kulturarv som er forankret i kristendommen. Vi kan fra dette gå ut fra at det også gjenspeiler verdisynet elever i den norske skolen har blitt møtt med i årene læreplanen har vært brukt i skolen. Den nye læreplanen LK06 har beholdt generell del som et grunnlag for undervisningen som gis. På den måten gjenspeiler også denne læreplanen et uttalt kristent og humanistisk verdisyn. Det nye RLE-faget som har kommet, har lagt større vekt på å være verdinøytralt og allmenndannende enn KRL (Utdanningsdirektoratet).

Læreplanens generelle del omtaler en rekke grunnverdier som skal prege undervisningen i den norske skolen. Læreplanens hovedprinsipp er at skolen på den ene siden skal være for alle, og på den andre siden skal den være tilpasset den enkelte. Skolen ansees som en institusjon som skal forvalte folkets kultur, samtidig som den skal bidra til den enkeltes utvikling. Fra dette står det som en sentral oppgave for skolen at den skal presentere en kulturarv som elevene skal finne identifikasjon i.

Ved at alle tar del i den samme kunnskapen, vil det skapes like referanserammer for fremtiden. Læreplanen henviser til en rekke slike doble formål, eller balanse mellom ulike polare begreper i utdannelsen. Samtidig legges det føringer for at disse doble formålene bør balanseres på bakgrunn av den felles referanserammen.

Muslimske elevers møte med religion i norsk skole

På bakgrunn av de kultursosiologiske teoriene som ble presentert ovenfor, kan man anta at en kristen forankring i skolen vil virke ekskluderende for elever med annen religiøs bakgrunn. I lys av Bourdieus teori er skolen som baserer seg på kristne og humanistiske verdier, en aktør som utfører systematisk ekskludering av barn som har annen verdibakgrunn og som blir forsøkt innlemmet i disse verdiene. I min masteroppgave har jeg valgt å intervju 4 unge muslimske jenter som har gjennomført norsk offentlig grunnskole og videregående skole. Utgangspunktet for mine kvalitative intervjuer var hvordan den kristne forankringen ble oppfattet hos denne gruppen. Jentene var mellom 19 og 21 år da de ble intervjuet, og har gjennomgått endringen fra Kristendom og Livssyn som adskilte fag til KRL som felles obligatorisk fag. Informantene i min undersøkelse kan peke på varierte erfaringer av hvordan dette verdigrunnlaget har påvirket deres skolegang, men i hovedsak ga ingen åpenbart uttrykk for å ha problemer med skolens kristne forankring. De opplevde i vesentlig grad at grunnverdiene i den norske skolen var i samsvar med islamske verdier.

Alle jentene viser til mange positive minner omkring KRL som fag. De uttrykker at de likte faget, og syntes det var interessant. "Maria" trekker frem at også foreldrene synes det var positivt at hun ikke lenger skulle tas ut i en egen livssynsgruppe, men ha undervisning sammen med de andre elevene. Ingen av jentene har, så vidt de kan huske, fått fritak fra hele eller deler av KRL - undervisningen. "Imaan" husker at moren ikke ønsket at hun skulle være med på kirkebesøk ved juletider: "... jeg husker da vi skulle til kirken i julen i 4. eller 5. klasse da sa mamma 'nei, ikke gjør det'. Men etter hvert sa hun at jeg skulle bli med for å lære om en annen religion. Så da begynte jeg å bli med til kirken og sånn ved juletider. Det var litt uvant, men veldig spennende."

Informantene virket usikre på hva jeg egentlig var ute etter, da jeg stilte spørsmål om skolens religiøse forankring. "Sidrah" sier for eksempel: "Jeg har aldri følt at den norske skolen har en kristen forankring." Jeg tolker dette som at det ikke har vært en problemstilling de har tenkt mye over, og dette kan bety at kristendom på disse skolene kanskje ikke har vært vektlagt slik både formålsparagrafen, generell del og KRL - faget indikerer. For disse jentene er det avstand mellom hva som er vedtatt om faget og hva som faktisk skjer ute i de forskjellige klasserom. "Maria" synes skolen har gitt henne gode verdier, men påpeker også indirekte begrensingen av et overordnet verdigrunnlag i læreplanen: "Skolen kan jo ikke bestemme hvordan mennesker vi skal bli (...). Verdier som skolen har gitt meg er positive verdier, om hvordan man er sammen med andre mennesker under ulike sosiale forhold. Sosialiseringen i skolen har vært ganske bra og positiv".

Alle jentene trekker frem at de hjemmefra har fått et utgangspunkt som muslim,

men mulighet og rom for å utvikle et livssyn som passer for seg selv ut fra dette. Det fremstår som interessant at de alle i ungdomsalder har uttrykt et behov for å bli mer kjent med og få et nærere og mer personlig forhold til islam. Videre har samtlige av jentene gjennom denne prosessen endt opp med konklusjonen at de hører hjemme i islam, og har i dag et nært forhold til religionen. Islam er en del av deres referanserammer i utforskningen av ulike religioner, og kan derfor ha bidratt til at de føler seg mest komfortable i denne religionen. Informanten "Maria" beskriver sine foreldre som liberale og åpne. De har aldri sagt at hun må være muslim hvis dette ikke er noe hun føler seg komfortabel med. "Maria" forteller om en utforskende prosess fra ungdomsskolealder, der hun har funnet ut at det er muslim hun vil være. Hun har imidlertid hatt nær tilknytning til humanisme, og har i perioder kun vært opptatt av humanistiske idealer. "Maria" forklarer denne prosessen med at foreldrene har gitt rom for at hun skal få stille spørsmål, reflektere og finne sin egen vei. I tillegg trekker hun frem religionslærere på ungdomsskolen og videregående skole som viktige for å stimulere hennes refleksjon rundt religion, livssyn og etikk. Prosessen har for henne gått ut på å finne veien til å være et godt menneske, og at hun med dette idealet har lett i ulike religioner og livssyn for å finne det som passer for henne. I dag er hun komfortabel med "veien" hun har valgt.

Jentene har ulike erfaringer fra ulike skolemiljøer. "Maria" forteller at på skolen hun gikk på i Oslo opplevde hun religion som mer synlig både i og utenfor undervisningen. "Imaan" har også erfart hvor stor betydning miljøet på skolen har for hvordan verdigrunnlaget presenteres. Hun flyttet fra en skole hvor minoritets elever var sterkt overrepresentert, til en skole der hun var eneste muslim og eneste med utenlandsk opprinnelse. "Maria" opplevde større kunnskaper om religion hos lærerne da hun gikk på skole i Oslo enn da hun gikk på en skole utenfor Oslo. Hun mener at det var bedre kvalitet i religionsundervisningen der lærerens kunnskap om religion var stor. Dette trekker hun frem som den viktigste årsaken til at hun har reflektert mye over sitt livssyn, og om det å være et godt menneske. "Religionslæreren min på ungdomsskolen var utdannet lektor i religion og hadde så mye kunnskap om religion. Han var også flink med undervisningen, og ga alle religioner like mye tid. Jeg kunne spørre læreren veldig mye, jeg spurte han mer enn foreldrene mine! Han stilte hypotetiske spørsmål, som hva synes dere om det?" Videre forteller hun at læreren var nøytral i forhold til religionene han underviste om. Han oppfordret elevene til å tenke kritisk i forhold til det de leste og hørte, og hvis det stod noe om religion i media, så kunne læreren trekke dette inn i undervisningen og forklare og diskutere. Dette mener "Maria" gjorde at elevene kunne være trygge på sin egen identitet, samtidig som de lærte å ha toleranse og forståelse for sine medelever.

Jeg stilte jentene spørsmål om hva de syntes om private skoler med religiøs forankring. De var alle var enige om at det ikke var noe godt alternativ til den norske fellesskolen. De trakk frem som en negativ konsekvens av slike skoler at man blir ensportet og lite tolerant overfor andre religioner og kulturer. "Aisha" argumenterer med: "Jeg synes ikke man burde ha skoler som bare konsentrerer seg om en religion. Jeg synes det

er veldig viktig å lære om andre religioner og andre fag uten religiøs påvirkning. Du har dine egne meninger, men vi burde lære å kunne gå på en skole som er nøytral, så man skal kunne diskutere ting. Selv om man ikke er enige i alt.” ”Maria” hevder hun aldri hadde vært muslim i dag hvis hun hadde gått på en muslimsk skole, fordi hun da ikke hadde fått muligheten til å velge sin egen vei. Videre argumenterer hun med det pragmatiske perspektivet i det. ”Fordi når du kommer ut i jobb, i arbeidslivet vil du møte flere forskjellige mennesker, det er ikke bare kristne der, eller bare muslimer”.

RLE som et integrerende fag?

Integrerende sosialisering er en avledet variant av sosialisering utfallet med verdikonflikt/nyttefellesskap og har blitt presentert av Thor Ola Engen (Gravem 2004). Integrerende sosialisering er når individets tidligere sosialisering videreføres samtidig som ny sosialisering finner sted. En slik innlemmingsstrategi i den verdipluralistiske skolen forutsetter at alle elever opplever en viss verdibekreftelse i skolen, og krever at skolens innhold bærer preg av verdimangfold. Integrerende sosialisering krever et visst felles verdigrunnlag for å ha noe man kan bindes sammen av. I implementeringen av KRL- /RLE-faget har særlig begrepsparet identitet og dialog stått sentralt. Like referanserammer brukes også her som argument for et felles religionsfag. Vi må ha kjennskap til hverandres tro og tradisjoner for å kunne leve med forskjellene. Disse forskjellene må også være en del av våre felles referanserammer. KRL- /RLE-faget har et uttalt mål om å skape toleranse gjennom økt kunnskap. På bakgrunn av dette kan man reise spørsmålet om faget RLE kan benyttes som et fag med integrerende sosialisering som mål. I lys av mitt materiale er følgende faktorer sentrale for at dette skal kunne lykkes:

- Familien ser nytten av utdanning og gir rom for å utforske eget livssyn.
- Grunnverdiene som presenteres i skolen, ligner de som presenteres hjemme.
- Et mangfoldig skolemiljø med engasjerte og kunnskapsrike religionslærere.

Avsluttende kommentarer

Et verdipluralistisk samfunn reiser spørsmål om hvilke verdier skolen bør og kan formidle. I denne sammenheng gir teori og empiri ulike svar på hvordan dette verdigrunnlaget kan være grunnlag for integrerende sosialisering i den norske skolen. Mine informanter viser til at deres skolehverdag som muslimske elever i en kristent forankret skole, ikke har blitt opplevd som ekskluderende. Dette, har vi sett, kan være hjulpet frem av blant annet forståelsesfulle foreldre og tolerante og kunnskapsrike religionslærere. Jeg mener allikevel at beskrivelsen av de felles referanserammene som elevene handler ut fra, også på papiret skal være nøytrale når det kommer til religion. Gjennom endringer av KRL- /RLE-faget har norsk skole vist tendenser til å bevege seg bort fra den kvalitative og konfesjonelle forankring i kristendommen. Dette er etter mitt syn et skritt i riktig retning mot å optimalisere betingelsene for

religiøse minoriteters integrerende sosialisering i skolen. Kanskje er neste skritt å omformulere den generelle delen av læreplanen for å tydeliggjøre at grunnverdiene skolen formidler, ikke bare eksisterer i kristendommen, men også i andre religioner og livssyn og i dagens forståelse av menneskeverd.

Litteratur

Bourdieu, Pierre (1986): "The Forms of Capital". I Richardson, J.G *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.

Bourdieu, Pierre og Jean Claude Passeron (2000): *Reproduction in Education*. Society and Culture. (2. ed). London: Sage Production.

Dale, Erling Lars (2008): *Felleskolen – reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Gravem, Peder (2004): *KRL-et fag for alle? KRL-faget som svar på utfordringer i en flerkulturell enhetsskole*. Oplandske forlag. Vallset.

Hoëm, Anton (1978): *Sosialisering. En teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Marswall, Beate (2008): *Verdifelleskap i den verdipluralistiske skolen. Et teoretisk og empirisk studie av religiøse minoriteters forutsetninger for sosialisering i den norske offentlige skolen, sett gjennom muslimske jenters øyne*. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Telhaug, Alfred Oftedal og Odd Asbjørn Mediås (2003): *Grunnskolen som nasjonsbygger: Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag.

Utdanningsdirektoratet: *Oversikt over Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)* http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/Meldingar-og-styringsdokument. (Lastet ned 15. april.2010).



Beate Marswall (f. 1981)

- Master i pedagogikk, PPT-rådgiver i Nittedal kommune.
- Adresse: bmarswall@hotmail.com

Religionshistorikeren Ram Gupta kom i 2006 med *Being a Hindu in Oslo. Youth, Change and Continuity*. Boka er en revidert utgave av Guptas hovedfagsoppgave i religionshistorie ved Universitetet i Oslo. Gjennom intervjuer med en håndfull unge hinduer tegner han et bilde av hvordan den massive kulturpåvirkningen fra storsamfunnet gjør det mulig å spore opp nye måter å tenke på og snakke om religion på hos unge representanter for en minoritetsreligion. Her redegjør han kort for noen hovedfunn og presenterer så et nytt intervju fra 2010.

Slik blir hinduismen fornorsket

Ram Gupta

Hinduer i Norge påvirkes av storsamfunnet. Over tid blir hinduismen fornorsket. Slik kan vi kort oppsummere hovedpåstanden i min bok *Being a Hindu in Oslo. Youth, Change, and Continuity*. I denne artikkelen presenterer jeg noen fornorskningstendenser hos hinduer på tre utvalgte områder: konvertering, ekteskap, og forholdet gruppe og individ.

Halvt om halvt

Hinduer og jøder deler tanken om at du blir født til religionen. Siden det å være hindu er en medfødt egenskap, er det en identitet verken en hindu eller andre kan velge. Dette er årsaken til at verken jøder eller hinduer er spesielt opptatt av å misjonere for sin tro – i alle fall som hovedregel.

Stilt overfor spørsmålet om en nordmann kan bli en hindu, delte informantene seg omtrent på midten. Den ene halvparten mente at den tradisjonelle forestillingen om at hinduismen bare gjelder for hinduer, er ekskluderende. En nordmann kan gjerne bli en hindu, mente de, noe jeg tolker som en tilnærming til forestillingen blant folk flest om at du velger selv din egen religion.

Etter nærmere analyse av intervjuene, oppdaget jeg en spennende tendens: menn og kvinner hadde ulikt syn på spørsmålet om konvertering. "Nei", svarte nesten alle mennene til spørsmålet om en nordmann kan konvertere. Hos de kvinnelige intervjuobjektene var tendensen stikk motsatt.

Pragmatiske kvinner

Det morsomme er at kvinnes åpnere holdning til å ønske nordmenn velkommen inn i hindufolden samsvarer med en tilsvarende åpnere holdning til spørsmålet om ekteskap mellom en hindu og en ikke-hindu. Tradisjonelt vil nemlig hinduer ikke gifte

seg utenfor religionen og kasten. Men i spørsmålet om kjærlighet på tvers av religion syntes altså kvinnene jeg intervjuet å være mer pragmatisk innstilt enn mennene.

I det rykende ferske intervjuet med Neha som presenteres nedenfor, får vi et glimt fra virkeligheten når hun forteller at hinduer i Norge er i ferd med å løsne opp på den tradisjonelle regelen mot ekteskap på tvers av religion. Her må leseren huske på at et enkelt intervju på ingen måte er det samme som statistikk! Men selv om intervjuet ikke formidler mer enn inntrykkene til en enkelt person, gir det likevel et levende eksempel på tendensen jeg fant i feltintervjuene.

Hvordan kan vi forklare kjønnsforskjellen? Hvorfor er det tilsynelatende et kjønnsbestemt samsvar mellom synet på konvertering og synet på ekteskap utenfor religionen? Jeg får røpe at boken min ikke går så veldig langt i å utforske dette kjønnsperspektivet. (Først lenge etter hovedoppgaven begynte jeg å interessere meg for kjønnsperspektiver!). Studier fra USA bekrefter tendensen til at indiske innvandrerkvinner er mer åpne når det gjelder ekteskap på tvers av religion. Men om det også finnes et tilsvarende kjønnskill i spørsmålet om konvertering, det har jeg ikke funnet omtaler av i faglitteraturen. Jeg håper en interessert masterstudent eller forsker en dag vil utforske dette spennende spørsmålet!

I begge tilfeller får vi uansett øye på en tilnærming til en fremherskende idé i storsamfunnet: Alle er først og fremst individer. Gruppetilhørighet utgjør derfor ingen formell hindring verken for valg av religion eller ektefelle.

Den personlige greia

Sarita, en av mine kvinnelige informanter, uttaler: "Jeg skulle gjerne ha gjort hinduisme om til den private, personlige greia som kristne har. Men det går bare ikke. Jeg tror folk ville ledd av hele ideen om å privatisere hinduismen."

Her reflekterer Sarita en viktig og på mange måter ganske påtagelig side ved hinduismen, nemlig den sterke "vi"-orienteringen med hensyn til identitet, som jeg har nevnt ovenfor, men også når det gjelder skikker og rituell praksis. For Sarita er den sterke gruppeorienteringen i hinduismen en tvangstrøye. Hun gjør opprør mot at religion mest handler om familie og sosial tilhørighet. Hun søker en "personlig hinduisme", slik nordmenn sier de er personlig kristne.

Betyr jakten på en personlig hinduisme at hun tenker som en nordmann? Kanskje. Sarita er vokst opp i Norge, og har mange norske venner som hun snakker mye med om religion. Vi kan se for oss at Sarita, og andre unge hinduer med henne, blir påvirket av majoritetskulturens mer individualiserte innretning når det gjelder enkeltmenneskets forhold til religion.

Det nye landet

På et avgrenset område får nå Sarita og nordmenn flest en felles plattform for å tenke og snakke om religion, på tvers av religiøs tilhørighet. Dette skjer på grunn av den massive

påvirkningen som innvandrere over tid utsettes for fra majoritetskulturen. Men dette gjelder på ingen måte bare unge hinduer, men hos enhver innvandrerdatter og unge voksne som er født eller har vokst opp i det nye landet.

Her har jeg lagt vekt på endringsområder som peker i retning av individualisering. Disse områdene er imidlertid bare en liten flik av de endringene jeg diskuterer i boken. Ivrige religionshistorikere og andre interesserte er velkomne til å lese den selv!

Intervju med Neha Naveen:

-Jeg kan gifte meg med hvem jeg vil, bare ikke en muslim

Hinduer i Norge har gradvis blitt mer åpne for ekteskap på tvers av religion.

Blant hinduer er det vanlig å være sterkt mot ekteskap med en ikke-hindu. Unge hinduer som blir glad i en nordmann eller en muslim, risikerer å kjempe for kjærligheten.

-Jeg tror forklaringen ligger i at hinduer synes det er så viktig å ta vare på tradisjonen sin, at den skal leve videre hos etterkommerne, mener den norske hinduen og oslojenta Neha Naveen (23). Samtidig, forteller hun, er det store forskjeller fra familie til familie:

-For eksempel er begge søstrene mine gift med nordmenn! Det kan også skje at en streng familie letter på kravene til sine egne barn hvis de ser at et blandet ekteskap har gått bra i en annen familie. De siste årene tror jeg mange hinduer i Norge har fått et mer aksepterende syn på saken.

-Går dette bare på religion, eller spiller etnisitet og kulturbakgrunn også en rolle?

-Det spør hvilken religion det er snakk om. For mange hinduer er det verste en muslim! Dette henger sammen med en kjempegammel konflikt som folk har med seg fra India, som blant annet skriver seg fra delingen mellom India og Pakistan. Dessuten er det mange som tenker at islam er en veldig streng religion og ikke så åpen som hinduismen, og så kan de være redde for at datteren deres må konvertere til islam. De er redde for at barnebarna skal bli muslimer – her møter vi igjen dette med viktigheten av å ta vare på tradisjonen.

Til vanlig er Neha masterstudent i tverrfaglige kulturstudier ved Høgskolen i Telemark (Bø).

Blant de indiske vennene hennes er det mange som sier at hvis du først blir sammen med en muslim, så er det bedre med en pakistaner enn for eksempel med en kosovo-albaner. Tanken er at med en pakistaner beholder du det kulturelle fellesskapet på mange områder, for eksempel innen film, mat, musikk, språk. Men skal du først gifte deg med en ikke-hindu, da er det best med en nordmann. Det er en vanlig holdning.

Neha understreker at hun har mange muslimske venner, og at hun ikke har noe imot islam.

-Faktisk er bestekompisen min muslim! Her er det veldig viktig å si at vi ikke misliker hverandre, det er bare det at man ikke gifter seg med hverandre. Akkurat dette skjønner de norske venninnene mine veldig dårlig. Men de pakistanske vennene mine, de forstår det, ikke noe problem!

Reglene mot ekteskap med ikke-hinduer står ikke skrevet noe sted, ifølge Neha. Reglene sitter likevel i kroppen, forteller hun, som selv ikke kan tenke seg å gifte seg med en muslim.

- Fra jeg var liten fikk jeg beskjed fra familien min at jeg kan bli sammen med hvem jeg vil, bare det ikke er en muslim.

-Kjenner du noen hindu som er sammen med en muslim?

-Tror ikke det, faktisk.



Ram Gupta (f. 1963)

- Religionshistoriker, informasjonskonsulent ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo.
- Adresse: rameivindgupta@gmail.com

I denne nye spalten lar vi ulike religioner og livssyn presentere seg selv i tekster som har elever som sin primære målgruppe. Først ute er Åse Kleveland fra Human-Etisk Forbund.

Hva står dere for?

Åse Kleveland, Human-Etisk Forbund

Hvem er dere?

Human-Etisk Forbund (HEF) ble stiftet i 1956 etter initiativ av Kristian Horn. I dag har HEF lokallag i alle landets kommuner, og fylkeslag i alle fylker. HEF organiserer sitt hjelpearbeid gjennom Humanistisk aksjon for menneskerettigheter i utviklingsland (HAMU), og Humanistisk Ungdom (HU) er ungdomsorganisasjon for HEF. Med 76 500 medlemmer er HEF Norges nest største livssynsorganisasjon etter Den norske kirke, og verdens største humanistorganisasjon.

Hva står dere for?

Humanismen er et livssyn som setter mennesket i sentrum, og fremhever den enkeltes menneskeverd, selvstendighet og iboende verdighet. Humanismens virkelighetsforståelse, etikk og menneskesyn er basert på fornuft og erfaring, rasjonell og kritisk tenkning, empati og medmenneskelighet. Sentralt i humanismen er at mennesker alltid skal behandles som et mål i seg selv. Humanister anser at moralske verdier har sin basis i menneskets natur og erfaringer. Menneskets naturlige evne til å leve seg inn i andres situasjon kommer til uttrykk gjennom vår samvittighet og gjør oss til moralske vesener.

For oss human-etikere har tilværelsen ingen forutbestemt mening. Vi mennesker står fritt til å skape mening og definere mål for våre liv. I fellesskap har vi ansvar for å bidra til at hver og en kan leve et rikt og meningsfullt liv på egne premisser. Mennesket har grunnleggende rettigheter som aldri kan forhandles bort av hensyn til religion eller kultur. Humanismen er uten forestillinger om guder eller andre skapende makter, men understreker verdien av respekt for andre menneskers livssynsvalg og toleranse for innholdet i deres livssyn. Derfor arbeider vi for livssynsfrihet, som også inkluderer retten til frihet fra religion.

Hva er deres bidrag til samfunnet?

Humanismen bygger på menneskets evne og rett til å tenke selv, og til å ta ansvar. HEF bidrar derved til utviklingen av et åpent og levende demokrati. Det forutsetter en rettferdig og likeverdig behandling av religioner og livssyn. HEF har stått sentralt i kampen for livssynsnøytrale skoler og barnehager, og skillet mellom stat og kirke har vært en fanesak fra starten av. Den mangel på prinsipiell tenkning som fremdeles

preger livssynspolitikken i vårt land, sørger for en stadig strøm av saker som krever oppfølging og tiltak. Gjennom Samarbeidsrådet for tros- og livssynssamfunn og Religionslederrådet, samarbeider HEF med andre trossamfunn for å bedre vilkårene for *alle* religioner og livssyn i Norge. Dette praktiske samarbeidet er viktige bidrag til å skape gjensidig respekt og forståelse i et mangfoldig samfunn. Dialogene åpner også for å rette et saklig og kritisk søkelys på holdninger og handlinger som er i strid med grunnleggende verdier i vårt samfunn. Et viktig bidrag, og noe av det som har gitt HEF en sterk posisjon i det norske samfunn, er tilbudet om verdige seremonier i forbindelse med livets store begivenheter. De humanistiske seremoniene bidrar til den praktiske livssynspluralismen i samfunnet, og cirka 10 000 ungdommer deltar hvert år i humanistiske konfirmasjoner.



Åse Kleveland (f. 1949)

- Direktør for Rikskonsertene og styreleder i Human-Etisk Forbund.
- Adresse: akl@rikskonsertene.no

Solid, tilgjengelig og nyansert innføring i feminisme

Kjersti Løken

Hva er feminisme? Cathrine Holst har, med sin bakgrunn innen sosiologi og kjønnsforskning, de beste forutsetninger for å svare på dette spørsmålet, og det var ikke uventet at Universitetsforlaget inviterte nettopp henne til å gi et svar i bok nummer 34 i *Hva er-serien*, som utkom i fjor høst. Det er forlagets uttalte målsetning at bøkene i serien skal kunne tjene både som inngangsporter til et nytt tema, og som perspektivåpnere for den som allerede er vel bevandret i emnet som behandles.

Hva er feminisme fremstår som lett tilgjengelig, og jeg opplever at Holst mestrer den fine balansekunsten mellom faglig tyngde og god formidlingsevne. Hun bringer klarhet i feminismens uoversiktlige historiske og samtidige landskap, gir en samtidsdiagnose og peker ut mulige veier framover. Holst leverer, med andre ord, både en innføring i feminisme og et innlegg i debatten om feminismens videre utvikling.

Boken gir en solid og nyansert framstilling av et tema mange har en oppfatning om. Holst starter med en kort begrepsavklaring, hvor feminismebegrepet løftes ut av dagligtalen og inn i en politisk og kulturell virkelighet. Hun gir en oversikt over feminismens røtter og historie, over ulike feministiske retninger, og viser dagens feminisme som en tverrpolitisk og tverrkulturell bevegelse. Den moderne hovedskillelinjen mellom liberalfeminisme og sosialistisk feminisme vies en god del plass, og her belyses også forholdet mellom feminisme og politiske ismer. Dette gir gode forutsetninger for å sette søkelyset på de interne debattene om verdigrunnlag og kampsaker, og Holst presenterer ulike feministiske argumenter som brukes i dagsaktuelle saker fra norsk politisk virkelighet, så som hijabdebatten, likelønn, verneplikt og fedrekvoten.

Innledningsvis gjør Holst det eksplisitt for leseren at også hun er posisjonert innenfor det feministiske landskapet, og at dette påvirker så vel utvalget som framstillingen. Som leser oppfatter jeg likevel ikke dette som sjenerende, all den tid man også kan betrakte boken som et debattinnlegg i tillegg til en innføring i feminisme. Hun nyanserer debatten og går, mot slutten av boken, langt i å forsvare liberalfeminismen fra den sosialistiske feminismens kritiske angrep. Dette til tross for at hun selv har en sosialistisk bakgrunn.

I bokens siste kapittel samler Holst trådene og argumenterer for en mulig vei videre. Feminismen kan følge to veier, skriver hun, enten kan den ta utgangspunkt i krav som allerede er fremsatt og begrense seg til å få gjennomslag for disse, eller den kan utvikle seg videre "i ante og uante retninger" (s. 140). Hun håper feminismen vil forfølge den andre veien, og tar et oppgjør med "begrensende tatt-for-gittheter [som] preger feministiske diskusjoner i dag" (s. 141).

Etter å ha bladd om siste side opplever jeg å ha fått et godt og mangefasettert svar på spørsmålet: Hva er feminisme? Jeg er ikke vel bevandret i feministisk teori fra før, og må nok overlate til andre å vurdere om boken oppfyller seriens dobbelte målsetning om også å kunne åpne nye perspektiver for den viderekomne. Likevel tror jeg at Holsts fokus på å føre debatten videre, gjør at den også kan fylle denne funksjonen.

Cathrine Holst: *Hva er feminisme*. Oslo: Universitetsforlaget 2009.

Kjersti Løken (f. 1978), religionshistoriker, lektor ved Gjøvik videregående skole.

Et religionsseksuelt Wunderkammer

Kjersti Løken

Religionsviteren Dag Øistein Endsjø ved Universitetet i Bergen har i de senere årene posisjonert seg som en sentral forsker innen feltet kjønn og religion. Boken *Sex og religion. Fra jomfruball til hellig homosex*, utgitt i fjor høst på Universitetsforlaget, er i denne sammenheng et unikt og banebrytende prosjekt, berikende så vel språklig som teoretisk.

Leseren møter fra første stund en forsker med et skråblikk på det han kaller "det religiøse sexlandskap" (s. 13). Forsidens tittel med ordet sex skrevet i krigstyper over et relieff fra et indisk tempel med han- og hunkjønn i fri utfoldelse, viser at dette er forskning formidlet med en god porsjon humor. Endsjø trår inn i et felt som savner forskning i vårt land, og som derfor også mangler språklige kategorier. Dette løser han på en uvant, men kreativ måte, gjennom treffsikker reformulering av allerede eksisterende religionsvitenskapelige begreper. Religion og seksualitet kan adjektiviseres på samme vis som f.eks. religion og sosiologi, og vi får kartlegging av "det religionsseksuelle landskap" som er forbundet med ulike religioners *sekteologi*. Noe mer humoristisk er appliseringen av modellbegrepet innenfor det religionsseksuelle landskapet, hvor vi ender opp med begrepet *sexmodell*. Generelt anvendes sex som prefiks til langt flere ord enn jeg hadde trodd var mulig, og det samme gjelder homo og hetero.

Endsjø viser gjennom hele boken en leken omgang med språket. Etter å ha beskrevet hvordan filmen *Jesu siste fristelse* førte til voldelige reaksjoner, med bl.a. antenning av stink- og brannbomber, skriver han f.eks. tørt at "Det religiøse heteroseksuelle landskapet kan [...] lett fremstå som et intrikat minefelt" (s.41). Et underkapittel som handler om synet på skilsmisse i de ulike religionene, har fått den treffende tittelen "Å komme ut av ekteskapet" (s. 80). Samtidig er det viktig å understreke at boken slett

ikke fremstår som tull og tøys, til tross for denne språkakrobatikken. Snarere viser den at vestlige samfunn, preget av en sexfiendtlig kristen kultur, ikke har begreper som dekker denne typen forskning. Endsjø gjør etter min mening det eneste rette, han konstruerer nye begreper. Min eneste språklige innvending er at jeg skulle ønske at forlaget hadde prioritert å gi boken en ekstra runde i korrekturen. I flere kapitler er det skrivefeil på nærmest annenhver side, og det er unødvendig skjemmende med tanke på det betydelige grunnarbeidet forfatteren har lagt ned i boken.

Innholdsmessig spenner boken over bredden av menneskelig seksuell aktivitet. Mange har forestillinger om at religion i utgangspunktet er restriktiv til sex, og med dagens polariserte homo-/heterodebatt i mange religiøse samfunn, fremstår Endsjø's bok som en befriende nyansering av så vel grasrotoppfatninger som den teologiske pekefinger. Endsjø viser hvordan ulik seksuell atferd har vært velsignet og sanksjonert gjennom tidene, med utgangspunkt i hvordan religioner kan kategoriseres som mer eller mindre forplantningsvennlige eller –fiendtlige. Hovedfokuset ligger på verdensreligionene, men boken tar også avstikkere til historiske religioner og skriftløse samfunn. Endsjø har et godt dramaturgisk grep om stoffet, og styrer religionenes argumenter i en debatt som både er tankevekkende og interessant.

Dag Øistein Endsjø: *Sex og religion. Fra jomfruball til hellig homosex*. Oslo: Universitetsforlaget 2009.

Kjersti Løken (f. 1978), religionshistoriker, lektor ved Gjøvik videregående skole.

Med tro på fotografiets formidlingskraft

Kjell Arne Kallevik

Norske fotobøker blir det ikke utgitt mange av hvert år. Og fotojournalistiske bøker i svart-hvitt, innbundet i harde permer, er rett og slett sjeldne. Ken Oppranns bok *Tro – mennesker i møte med sin Gud* er en slik sjeldenhet. I 16 år har Opprann reist over hele verden med sitt kamera, både i jobbsammenheng og privat, og tatt bilder av religiøse mennesker idet de praktiserer sin tro. Opprann, som har vunnet flere priser, har tidligere jobbet som fotograf for Aftenposten. Nå er han frilanser.

Opprann har vært til stede under religiøse festivaler, besøkt hellige steder og dokumentert religiøs praksis i mange forskjellige former og sammenhenger. Bildene viser både hverdagsliv og fest. Han har tatt bilder innenfor de religiøse institusjonenes vegger, i hjemmene og i offentlige rom. Bildematerialet får fram et bredt mangfold, både religionene imellom og innenfor den enkelte religion. Samtidig gjør bildene

også likheter tydelige. Mennesker i bønn eller tilbedelse kan være svært ulike og leve under totalt forskjellige betingelser, men likevel forteller bildene klart om det allmennmenneskelige i å henvende seg til det guddommelige.

Prosjektet startet så smått da Opprann for 16 år siden var på et jobboppdrag i India. "Jeg liker å fotografere dagliglivet, og i India er religion en stor del av dagliglivet," har Opprann fortalt til fotonettstedet Fotopia. Gradvis ble han mer bevisst på og interessert i å oppsøke religiøse samfunn mens han var ute på fotooppdrag. Og i motsetning til hva mange tror, er religion ikke et spesielt vanskelig tema for en fotograf: "Folk er åpne og ærlige og har villet vise fram religionen sin. Og jeg har vært klar på at jeg har gjort det fordi jeg vil fotografere menneskene og deres tro med den respekten de fortjener." Boka har nesten 150 bilder totalt, rundt 30 for hver av de fem verdensreligionene.

Nesten alle bildene i boka er tatt på gammeldags svart-hvitt-film. "Jeg syns det er mer spennende med film," har Opprann forklart til *Fotopia*. "Det er flere prosesser og flere ting som kan gå feil med film fremfor digital. Og med svart-hvitt trenger du ikke forholde deg til farger, og uttrykket blir tydeligere," mener han. Når man blar i boka, er det vanskelig å være uenig med fotografen. Samtidig hadde flere av bildene sett enda mer fantastiske ut i farger. Opprann er opptatt av håndverket i fotografering. Her er det ikke noe som lukter av juks og fancy teknikker for å skape effekter. Han må ha brukt både mye tid og godt innstilte sosiale antenner for å lykkes i dette arbeidet. Tillit og tilgang er to nøkkelord i fotojournalistikk, og Opprann har åpenbart oppnådd begge deler på sine reiser verden rundt.

Alle som følger litt med i media, kan konstatere at islam har fått mye negativ oppmerksomhet de senere årene. Selv har Opprann bare positive erfaringer, også i møtet med troende i svært forskjellige muslimske samfunn: "Jeg har alltid vært hjertelig velkommen," forteller han, og understreker at han gjerne vil bidra til å bryte ned fordommene som noen religiøse grupper møtes med. Bildesamlingen i islamkapitlet er virkelig spennende, og flere av motivene er sjeldne, blant annet fra Oppranns besøk i byen Qom, der de iranske sjiamullaene får sin utdanning.

Men Tro er ikke bare en fotobok. Den tilbyr også nyskrevne introduksjoner til hver av religionene: Idehistorikeren Christine Amadou skriver om kristendommen, og velkjente Kari Vogt har ansvaret for teksten om islam. De to ringrevene Knut A. Jacobsen og Dagfinn Rian står for solide bidrag om henholdsvis hinduisme og jødedom, og teksten om buddhismen er skrevet av Tibet-eksperten Hanna Havnevik.

Formatet på tekstene burde passe travle lærere helt glimrende, særlig de lærerne som opplever at typiske tekster i leksika og oppslagsverk ikke er så veldig nyttige for dem. Tekstene i *Tro* er lange nok til å kunne forklare sentrale trekk på en god måte, og korte nok til å interessere lærere i tidsklemma. Et litt uvanlig grep, eller mangel på grep, er at de fem tekstene ikke følger en bestemt mal. Forfatterne har tydeligvis fått ganske stor frihet til å utforme kapitlene slik de ønsket, og denne friheten har kanskje gjort tekstene bedre og mer lesevverdige enn de ellers ville ha vært.

To eksempler kan illustrere ulikheten tekstene imellom. Knut A. Jacobsens tekst om hinduismen legger klart mest vekt på religiøs praksis, og her setter han opp en tredeling: å ære en gud eller en gudinne (*puja*), ritualer for å oppnå helbredelse og velferd (*vrata*), samt meditasjon. I teksten om kristendommen gir Christine Amadou mest plass til å forklare utviklingen "fra én kirke til flere kirker".

Kristendomskapitlet kan for øvrig være en illustrasjon på det rike mangfoldet som kommer fram i bildematerialet. Her har Opprann valgt ut bilder fra India, Filippinene, Øst-Timor, Etiopia, Sør-Afrika, Israel, Romania, Bosnia, Cuba, USA og Norge!

Det bør også nevnes at Dagfinn Rian i teksten om jødedommen fletter inn et tema som ikke er så utbredt i oppslagsbøker og oversiktslitteratur om religionene: religion og politikk. Dette er prisverdig, men dessverre er språket tungt innimellom. Rian skriver blant annet at jødene viser "villighet til å se politisk makt som legitim når den anerkjenner eller reflekterer jødernes metafysisk-moralske visjon". Noen lesere vil nok ikke gjenkjenne til dette poenget, men sitatet reiser et spørsmål: Hvem er tekstene rettet mot? Hvem er den primære målgruppa? Her gir tekstene ikke noe klart svar, verken hver for seg eller samlet sett. Språket varierer fra det klare og enkle til det innflokke og mer fagspråklige. Men for de fleste lesere som i utgangspunktet fatter interesse for denne boka, bør lesingen gå greit.

Totalt sett er det ingen tvil om at Tro har blitt et praktverk, først og fremst på grunn av Oppranns unike fotodokumentasjon. Med tanke på dokumentasjonen kunne det vært flott med mer fyldige bildetekster, men plasshensyn har nok blitt avgjørende her. Dette er så avgjort en bok man må bla i flere ganger, for hver gang oppdager man noe nytt. Den fotointeresserte, undertegnede anmelder prøvde å finne seg et favorittbilde. Det gjorde han, hver gang han åpnet boka, men det var aldri det samme bildet!

Se eksempler på Ken Oppranns bilder på nettstedet www.kenopprann.no. Bruk menyvalget "Sacred places".

Kilder

Fredrik Naumanns kommentarer til boka på nettstedet til bildebyrået Felix Features:

<http://felixfeatures.blogspot.com/2009/11/faith-in-ken.html>

Fotonettstedet *Fotopias* presentasjon av boka, publisert 14.11.2009: <http://www.fotopia.no/fullnews.asp?newsid=5694>

TRO – mennesker i møte med sin Gud

Ken Opprann

Font 2009

Kjell Arne Kallevik (f. 1972), cand.philol., lektor ved Bergen Private Gymnas.

Adresse: kallevik@yahoo.com

B ØKONOMI
ÉCONOMIQUE



NORGE P.P. PORTO BETALT

Returadresse:
Marit Hallset Svare
Granveien 16
7058 Jakosli



Gruppeoppgaver om Paulusbrevene

- informasjon til lærerne

Lina Snoek

Oppgavene er laget for at elevene skal få arbeidet med to læreplanmål (VGS):

- gjøre rede for eksempler på kontinuitet og forandring i kristendommens historie i og utenfor Europa
- tolke noen sentrale tekster fra Bibelen og kristen tradisjon

Kristen etikk og sentrale trekk i kristendommen kan også trekkes inn. Videre blir elevenes digitale ferdigheter i religionsfaget trent her. Det å slå opp på et bibelsted på nettet er ikke nødvendigvis så enkelt for en som ikke har prøvd før! (Ordet "bibelsted" kan med fordel forklares. Ikke alle elever kjenner dette ordet.)

Paulus kan for mange elever være en øyeåpner. En del er ikke klar over kristendommens opphav som en jødisk sekt. Som historisk person er han interessant nok, og det er vel verd å holde en liten forelesning om ham før arbeidet starter. Ved å sette seg inn i konteksten rundt Paulusbrevene og lese dem som historiske kilder, både til de første kristne menighetene og til hvordan kristendommens teologiske grunnlag vokste frem, får elevene flettet historien og bibelstedene tett sammen. Å arbeide med urkristendommen opplever mange elever som en spennende ny vinkling på stoff de har hatt om gjennom hele grunnskolen.

Opplegget er beregnet til en tretimersøkt (2,5 til 3 klokketimer), først med foredrag, og så med gruppearbeid. Tanken er at elevene først skal gå i grupper som har om samme tema (gruppe 1-4). Etter å ha satt seg inn i sitt tema går de sammen i "tverrgrupper", med én fra hvert tema (1a-4a, 1b-4b, osv), og forteller hverandre hva de har funnet ut. I en klasse på 20 elever vil da hver temagruppe ha 5 medlemmer (a-e), og det dannes 5 tverrgrupper med 4 medlemmer.

(Denne lærerveiledningen fortsetter på baksiden av midtsidene.)

Oppgaver om Paulusbrevene i Det nye testamente

Dere skal først finne kontekstkunnskap (kunnskap om situasjonen teksten er skrevet i) om bibelstedet på kirken.no, før dere bruker denne kunnskapen i tolkingen av teksten. Bibelstedene finner dere på bibel.no. Kontekstkunnskap er helt sentralt for en historisk-kritisk bibellesning. Alle på gruppen skal besvare alle spørsmålene til sin tekst, så her må dere samarbeide godt! Når dere har funnet informasjonen, blir dere delt i "tverrgrupper", der én fra hver gruppe presenterer hva dere har kommet frem til.

Gruppe 1: Kjønnsperspektivet hos Paulus

1. Finn informasjon på kirken.no: Når og hvor er korinterbrevene skrevet, og hva særpreger disse brevene?
2. Slå opp på bibel.no og les 1. Korinterbrev kap. 11. Hva forteller det om kvinnenes rolle i menigheten? Hvordan er Paulus sitt syn på kvinnens posisjon i forhold til mannen? Hvilke oppgaver mener Paulus at en kvinne kan ha i menigheten?
3. Les 1. Korinterbrev kap. 14, vers 33–38. Hva sier Paulus om kvinnens rolle i menigheten? Sier han det samme her som i kap. 11 i samme brev, eller er det noen forskjeller? I så fall hvilke?
4. Les Galaterbrevet kap. 3, vers 25-28. Hva sier Paulus om ulike roller i menigheten?

Gruppe 2: Paulus' 1. Korinterbrev kap. 15, om oppstandelsen

1. Finn informasjon på kirken.no: Når og hvor er korinterbrevene skrevet, og hva særpreger disse brevene?
2. Slå opp på bibel.no og les 1. Korinterbrev kap. 15. Hva handler teksten om?

3. Hva er bakgrunnen for det han snakker om – hva fremgår det at korinterne har spurt Paulus om?
4. Hva sier Paulus om oppstandelsen fra de døde, og hvordan argumenterer han for oppstandelsen?
5. Forklar forskjellen på kroppen i dette livet og den oppstandne kroppen. Hvilken metafor bruker Paulus for å forklare forskjellen?
6. På slutten av kapitlet forteller Paulus en "hemmelighet". Hvilken fremtidig hendelse er det han snakker om?

Gruppe 3: Paulus' brev til galaterne kap. 3 og 5, om Moseloven

1. Finn informasjon på kirken.no: Når og hvor er Galaterbrevet skrevet, og hva særpreger dette brevet?
2. Slå opp på bibel.no og les Galaterbrevet kap. 5. Hva handler teksten om?
3. Hva sier Paulus om omskjæring?
4. Hva sier Paulus om "livet i Ånden"?
5. Les Galaterbrevet kap. 3. Hva sier Paulus om Loven (Moseloven)?

Gruppe 4: Paulus' brev til romerne, om Israel

1. Finn informasjon på kirken.no: Når og hvor er Romerbrevet skrevet, og hva særpreger dette brevet?
2. Hvorfor skriver Paulus så grundig om sin teologi til menigheten i Roma?
3. Slå opp på bibel.no og les Romerbrevet kap. 9. Hva handler teksten om?
4. Hvorfor tror dere at Paulus siterer så mange jødiske profeter og andre jødiske skrifter?
5. Hva er det Paulus kritiserer jødene for?

I en klasse på 30 elever kan det være best å ha to parallelle grupper på hvert tema (8 grupper med 3-4 medlemmer), og 8 tverrgrupper med 3-4 medlemmer. Det er viktig å presisere overfor elevene at alle på gruppa skal få med seg alt, de kan ikke finne svar på ett spørsmål hver, for da vil ikke tverrgruppene fungere. I noen klasser kan det være nødvendig å minne elevene på dette noen ekstra ganger, slik at alle får det med seg.

Foreslått tidsbruk er ca. 20 min. til forelesning, 45 min. til å finne ut av stoffet, 30 min. til å fortelle hverandre i tverrgrupper hva de har funnet ut, og 30 min. oppsummering til slutt.

Når det gjelder kilder til kontekstkunnskap rundt brevene, kan det være en fordel å "styre" elevenes kildebruk, slik at de ikke gaper over for mye på den første delen av oppgaven. Jeg har satt opp kirken.no, som gir en konsis og tydelig fremstilling av særpregene til de ulike brevene. Fra forsiden går man inn på kirkeleksikon, som er nest øverst i høyre hjørne. Det som står om brevene på Wikipedia er også bra, og kan gjerne brukes, men her er risikoen at elevene ikke klarer å hente ut den mest sentrale informasjonen.

Lykke til med arbeidet! Med vennlig hilsen Lina Snoek.

Lina Snoek (f. 1973)

Lektor ved Frogn videregående skole.

Adresse: lina.engelstad.snoek@frogn.vgs.no